UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL

JUÇANA BRAGA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E INTERDISCIPLINARIEDADE NA ESCOLA NO E DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CASA NOVA – BAHIA: um olhar crítico a partir do currículo

JUAZEIRO-BA
2025

JUÇANA BRAGA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E INTERDISCIPLINARIEDADE NA ESCOLA NO E DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CASA NOVA – BAHIA: um olhar crítico a partir do currículo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Extensão Rural nível Mestrado Profissional na linha de pesquisa III: Instituições sociais e desenvolvimento territorial, como requisito para obtenção do título de Mestre em Extensão Rural, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.
Orientador: Prof. Dr. Paulo José Pereira.
Co-Orientadora: Profª.Drª. Kedma de Magalhães Lima.

JUAZEIRO-BA

2025

Santos, Juçana Braga dos

S237e Educação contextualizada e interdisciplinariedade na escola no e do campo do município de Casa Nova - Bahia: um olhar crítico a partir do currículo / Juçana Braga dos Santos. - Juazeiro-BA, 2025.
88 f.; il.; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Espaço Plural Juazeiro-BA, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Paulo José Pereira.

1. Educação contextualizada. 2. Escola do campo. 3. Currículo. I. Título. II. Pereira, Paulo José. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 370.19346

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Biblioteca SIBI/UNIVASF
Bibliotecário: Josué de Moura Costa CRB-3/1130

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL - PPGExR

FOLHA DE APROVAÇÃO

Juçana Braga dos Santos

Educação Contextualizada e Interdisciplinariedade na Escola no e do Campo do municipio de Casa Nova -Bahia: um olhar crítico a partir do Currículo.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Extensão Rural, nível Mestrado Profissional, na Linha de Pesquisa: Instituições sociais e desenvolvimento territorial, como requisito da obtenção do título de Mestre em Extensão Rural.

Aprovado(a) em: 21 de 02 de 2025.

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). Paulo José Pereira – PPGExR/UNIVASF

Prof(a). Dr(a). Francisco Ricardo Duarte – PPGExR/UNIVASF

Prof(a). Dr(a). Braz José do Nascimento Júnior UNIVASF

AGRADECIMENTOS

Durante todo o processo deste mestrado, muitos foram aqueles que contribuíram, fizeram parte de forma direta e indireta na minha trajetória.

Primeiramente, agradeço a Deus, pela força, saúde e sabedoria para que pudesse conduzir todas as etapas que precisei seguir.

À minha família, que sempre concedeu apoio em tudo o que faço, por cuidar de mim, quando preciso e aguentam minhas ideias.

Ao meu orientador, Dr. Paulo José, por sua dedicação, paciência, conhecimentos compartilhados, acima de tudo pelo excelente e exemplo de profissional que és. Obrigada, sem suas orientações esse trabalho de conclusão não seria possível concretizar.

Aos meus professores: Denis, Vanderlei, Cristiane, Helder, Kedma, Moisés, em especial à professora Mônica Tomé, Ricardo Duarte e Braz José, vocês foram geniais, gratidão!

A todos os participantes da escola pesquisada, que contribuíram e a Luciana (Yuyu).

Aos colegas da R7, ninguém soltou a mão do outro, mas Silvanda, Lucylia, Israel, Bruna, Maria Helena, Gleyde e Luana, agarram-na com mais força.

Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa analisou o currículo da Escola Estadual do Campo Agnaldo Almeida, localizada no município de Casa Nova – Bahia, a partir das propostas direcionadas para o ensino no e do campo, observando o que estava sendo contextualizado e evidenciado no ambiente escolar, na sua visão integrativa, envolvendo as disciplinas e práticas pedagógicas, na perspectiva de constatar as vivências próprias da educação no distrito de Santana do Sobrado. Para alcançar os objetivos propostos no estudo foram aplicados questionários escritos com perguntas objetivas e subjetivas aos professores da escola, no total de dezessete docentes, incluindo a coordenadora e também para alunos de oito turmas do ensino médio. Análises quantitativa e qualitativa foram realizadas, sendo que, na análise estatística, usou-se as ferramentas da Estatística Descritiva como tabelas de frequências e representação gráfica para colaborar com uma adequada discussão sobre os resultados encontrados após aplicação dos questionários e, na parte qualitativa, construiu-se uma análise, considerando os elementos de uma educação contextualizada atrelada ao currículo, assim como as atividades acadêmicas que o compõem, tais como os programas das disciplinas, os documentos consultados no confronto com a legislação, referenciada nas contribuições de vários textos já publicados. Os resultados encontrados, conjuntamente com o Podcast “PODEducar!”, que foi produto final elaborado a partir desta pesquisa, mostram que existe uma educação contextualizada interdisciplinar, e que mesmo diante de lacunas, a educação da escola do campo têm-se adequado ao que preconiza o currículo, e dentro das possibilidades atendendo a realidade dos estudantes.

Palavras chave: educação rural; contextualização; interdisciplinariedade; currículo; transdisciplinaridade.

ABSTRACT

This research analyzes the curriculum of Escola Estadual do Campo Agnaldo Almeida, located in the municipality of Casa Nova, Bahia, based on proposals aimed at teaching in and about the countryside. It examines how education is contextualized and evidenced within the school environment, adopting an integrative perspective that involves disciplines and pedagogical practices. The goal is to verify the experiences specific to education in and from the countryside in the district of Santana do Sobrado.To achieve the study's proposed objectives, written questionnaires with objective and subjective questions were given to the school's teachers—seventeen in total, including the coordinator—and to students from eight high school classes. Both quantitative and qualitative analyses were conducted. In the statistical analysis, descriptive statistical tools such as frequency tables and graphical representations were used to contribute to an adequate discussion of the results obtained after applying the questionnaires.For the qualitative part, an analysis was developed, considering the elements of contextualized education linked to the curriculum, as well as the academic activities that comprise it, such as discipline programs and documents consulted in comparison with legislation. This analysis was based on contributions from various published texts.The results, along with the Podcast "PODEducar!", which was the final product of this research, show that there is a contextualized and interdisciplinary education. Even in the face of gaps, rural school education has adapted to what the curriculum prescribes and, within its possibilities, addresses the students' reality.

Keywords: rural education, contextualization, interdisciplinarity, curriculum, transdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: Aula Prática em laboratório.....18

Figura 2: Experimentos nutricionais para forragem.....21

Figura 3: Representando a Educação Ambiental Gerações..... 26

Figura 4: Aula prática preparação do solo..... 30

Figura 5: Mapa do Município de Casa Nova-BA..... 31

Figura 6: Entrada do Colégio Estadual Do Campo Agnaldo Almeida.....35

Figura 7: Dependência interna na coleta dos dados do Colégio.....36

Figura 8: Imagem Sala dos Professores(coleta de dados).....38

Quadro 1: Maiores desafios.....47

Quadro 2: Por que os desafios da escola urbana não os mesmos?..... 48

Quadro 3: Contradições no sistema educacional da escola e a prática..... 55

Quadro 4: Importância de uma educação contextualizada, de acordo a realidade do aluno. Por quê?..... 63

Quadro 5 : Opinião sobre a importância de estudar com conteúdos que tragam conhecimentos teóricos e englobem as práticas e as vivências do aluno..... 66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quânticos das turmas..... 37
Tabela 2: Distribuição dos alunos por turma e quanto ao gênero.....57
Tabela 3: Distribuição da idade dos estudantes e suas respectivas turmas.....58
Tabela 4: Comprometimento na construção de uma educação contextualizada que considera alternativas de sustentabilidade..... 69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 : Identificação dos professores quanto ao gênero..... 40

Gráfico 2: Idades dos professores quanto a média.....41

Gráfico 3: Nível de escolaridade dos professores.....42

Gráfico 4 : Tempo de trabalho na escola..... 43

Gráfico 5 : Conhecimentos sobre o currículo da escola.....44

Gráfico 6: Existência de desafios para trabalhar de forma contextualizada ou interdisciplinar os conteúdos na escola do campo.....46

Gráfico 7: Contribuição da escola com formação continuada para trabalhar de forma contextualizada.....48

Gráfico 8: Os desafios da escola são os mesmos da escola urbana?.....49

Gráfico 9: O trabalho desenvolvido parte do currículo que priorizam questões prontas?.....53

Gráfico 10: Contradições no sistema educacional e a prática do currículo.....54

Gráfico 11: Identificação do estado civil.....59

Gráfico 12: Distribuição da renda familiar dos estudantes.....60

Gráfico 13: A escola trabalha os conteúdos de forma contextualizada?..... 61

Gráfico 14: Opinião dos estudantes sobre os conteúdos trabalhados se adequam ou dialogam com sua realidade de aluno do campo..... 62

Gráfico 15: Opinião dos estudantes sobre a importância dos conteúdos das aulas levarem em consideração suas vivências suas vivências.....65

Gráfico 16: Quantidade de alunos que gosta quando os conteúdos levam em consideração a realidade.....66

Gráfico 17: Números dos materiais didáticos (conteúdos) que estão ou não adequados contextualmente à sua realidade.....69

Gráfico 18: Os projetos educacionais propostos pela SEC contribuem para a educação e suas vivências.....71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNIA	Conferência Nacional de Educação Ambiental
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DCRCN	Documento Curricular Referencial de Casa Nova
E.A	Educação Ambiental
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SEC/BA	Secretaria Estadual de Educação da Bahia.
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para a Educação Ciências e Cultura
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO..... 10
2. REFERENCIAL TEÓRICO..... 13
2.1 O CURRICULO EDUCACIONAL NO BRASIL..... 13
2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 17
2.3 EDUCAÇAO CONTEXTUALIZADA.....20
2.4 LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....22
2.5 A IMPORTANCIA DA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO.....23
2.6 A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CASA NOVA-BA.....31
3. METODOLOGIA.....35
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....40
5. PRODUTO FINAL.....72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....74
REFERÊNCIAS.....76
APÊNDICES..... 79
APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PROFESSOR/ COORDENADOR..... 79
APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS ALUNOS.....81
ANEXO A - .PARECER DO CEP.....83
ANEXO B - IMAGENS LÓCUS DA PESQUISA..... ...87

1 INTRODUÇÃO

No contexto social vigente, a preocupação em melhorar o sistema de ensino e as práticas pedagógicas educacionais têm levado vários pesquisadores a estudar, discutir e propor novas alternativas para o ensino em todos os níveis de escolaridade, principalmente na Região Nordeste, que há muitos anos sofre com a imposição das políticas públicas homogêneas, que muitas vezes desconsideram as especificidades de cada região e a cultura das populações, especialmente as do campo.

Segundo Souza (2010,p.82),

> A Educação do Campo é uma prática social que ainda enfrenta as contradições da vida cotidiana, que em um primeiro plano enfrenta questões secundárias da sociedade, como a luta pelo acesso à educação e pela ampliação da escolaridade, e em um segundo plano enfrenta as contradições básicas como a concentração da renda e da terra, fazendo emergir na prática coletiva um projeto político transformador.

É importante ressaltar, que a ideia de convivência com o semiárido possibilita uma nova base de conhecimentos, práticas e programas produtivos, organizacionais e educacionais contextualizados, a fim de que a educação parta da pluralidade cultural, objetivando condições para o educando conhecer, se identificar e valorizar o seu lugar, sem esquecer o mundo que o cerca.

No entanto, é considerável evidenciar que as estratégias de convivência não são uma contribuição externa da Escola no Campo, mas tão somente o reconhecimento de uma cultura milenar existente entre homem e natureza, banida a partir de uma concepção de modernidade e desenvolvimento imposta pela cultura da sociedade urbana, fundada na relação de dominação da natureza pelo homem para construção do progresso idealizado pela ciência moderna.

No cotidiano da maioria das escolas do campo, percebe-se que parte delas pouco se preocupam ou não possuem condições de se trabalhar com o Currículo, esquecendo-se de consubstanciar as práticas à realidade dos educandos, que muitos ficam dispersos durante as aulas, favorecendo um distanciamento entre os seus interesses e os conteúdos abordados na sala de aula, decorrendo uma das causas para evasão e da repetência.

Nesse contexto, necessário se faz lançar um olhar sobre a Educação praticada na Escola do Campo, a fim de avaliar se os pressupostos contidos dessa escola estão de fato sendo evidenciados, proporcionando a emancipação das populações e saberes capazes de transformar suas realidades.

A esse respeito Souza (2010,p.97) enfoca que

> A Educação do campo surge na luta social, esse sendo o seu objetivo geral junto com a prática coletiva, que é o princípio da geração de conhecimento, entretanto, um princípio fundamental que orienta a Educação do Campo é a interdisciplinaridade. Os estudos e registros da Educação do Campo denunciam práticas que são descoladas dos aspectos produtivos com os quais os educandos estão habituados.

Fica evidente que, cada vez mais, é preciso analisar os currículos existentes, deixando claro suas informações, e a importância da instauração e/ou ressignificação, observando-se a transdisciplinaridade para a formação discente. Além disso é extremamente relevante aprofundar os conceitos, conteúdos, realidades, práticas, que resultem em um saber contemporâneo, vinculado aos saberes interligados na convivência da cultura local.

Com esta perspectiva, a presente pesquisa analisou o currículo ministrado na Escola do Campo localizada no distrito de Santana do Sobrado, município de Casa Nova, estado da Bahia, na perspectiva da sua contextualização e da interdisciplinariedade diante da realidade de quem vive no campo. Assim, além de descrever como vem sendo realizada a educação contextualizada com os estudantes do campo, e como se promove um ensino e aprendizagem, que visa à sustentabilidade, também sendo possível avaliar a proposta pedagógica da escola e as práticas que contribuem para a formação dos discentes voltada para a valorização cultural e das necessidades nas diversas áreas do conhecimento; analisando a proposta pedagógica da escola, identificando temas, atividades e práticas que contribuem para a consolidação de uma formação dos discentes voltada para a valorização das culturas e das necessidades da população local nas diversas áreas do conhecimento. Por fim, desenvolvido o produto originário desta dissertação, um podcast sobre a educação contextualizada e a interdisciplinariedade na escola do campo com um olhar a partir do currículo, para que possa ser utilizado no planejamento docente.

Assim, pretendeu-se levar em consideração o que se discute no território curricular

da instituição para que aconteça a Educação Contextualizada, já que essa educação deve dar visibilidades às potencialidades históricas, econômicas, culturais, sociais e políticas de cada localidade. Ainda com a qualificação e formação continuada, o repensar das práticas tradicionais, articulando os saberes, reformulando currículo, grade curricular, práticas políticas, pedagógicas e as novas orientações do novo currículo da Base Nacional Curricular Comum- BNCC.

À vista disso, esta dissertação, após esta introdução, estruturou-se inicialmente com um referencial teórico, subdividido em seis subseções, que abordam o currículo no Brasil; a educação do campo; a educação contextualizada; a legislação ambiental; a importância da inclusão da educação ambiental no currículo; e a educação do/no campo no município de Casa Nova-BA. Na sequência foi apresentada a metodologia utlizada para a pesquisa de campo, destacando os métodos qualitativos e quantitativos. As análises dos dados com a respectiva discussão, foram apresentadas na seção resultados e discussão, que é seguida por uma descrição sobre o produto final desenvolvido. Por fim são apresentadas as considerações finais a partir dos resultados encontrados e as referências utilizadas na construção deste trabalho.

.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O CURRÍCULO EDUCACIONAL NO BRASIL

O currículo escolar, é o documento de grande importância para a educação. Inicia seus passos quando a família real, no período colonial, em 1808, cria nove instituições de ensino, além de biblioteca, imprensa real, jardim para estudos, laboratórios químicos. A primeira escola básica que carregou o nome do Imperador Pedro II, somente em 1855, o referido imperador fez aprovar o primeiro currículo nacional com as disciplinas a serem ministradas no ensino elementar, que corresponde atualmente ao Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim compreende-se que

> O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (SACRISTÁN (1999, p. 61).

É alicerçado no currículo, que às transformações ocorrem e apoia-se, e a escola como meio sociável em contemplar uma base, que execute o acompanhamento das mudanças, para não se tornar sem efeito, comparadas a outros meios de informações que estão presentes na sociedade. A exemplo disso, são as disciplinas, que ao longo dos tempos eram definidas, ofertadas na base curricular apenas em: leitura, escrita, noções básicas de aritmética, medidas, pesos, educação moral e história sagrada.

Tratando-se de ensino superior, posteriormente nomeado como ginásio, que só teriam acesso os aprovados que passassem por exame de admissão com dez disciplinas, dentre elas Latim e Francês.

Com o advento da nova República, no princípio do século XX, a organização pedagógica não teve grandes alterações e as disciplinas oferecidas, incluindo a Lei Orgânica vigente na época, permaneceram as mesmas obrigatórias no currículo e nos níveis de ensino, assim ainda cabendo uma colaboração entre União e Estados, que atualmente não está tão clara essa parceria, sendo motivo de tensão constantemente pelos governos e na educação.

Em torno do currículo tem surgido intensos debates sobre os pressupostos que compõem as variadas concepções curriculares, assim como as implicações que elas acarretam na construção da identidade dos sujeitos.

> A análise de sua história, do ponto de vista da evolução dos termos e das concepções e práticas, ao mesmo tempo em que indica uma tradição conservadora, sinaliza a possibilidade de transformação, por ser o currículo uma construção social, marcada por constante movimento de interesses e perspectivas, entre sujeitos históricos que, ao se apropriarem dessa história, podem imprimir nela outra marca e mudar seu rumo, (SAVIANI, 2005 apud EYNG, 2012, p. 34).

Com isso, conforme Saviani , o currículo sofre várias interpretações.Com o surgimento da LDB n. 4024/ 1961, permaneceu o mesmo currículo, centrando-se no conhecimento por disciplinas, o que emergiu foi apenas nomear as disciplinas em obrigatórias e optativas, mas já surgindo algo novo para o documento.

Também é criado o CFE (Conselho Federal de Educação), reordenando e definindo as disciplinas e a construção curricular brasileira começa a ser burocratizada.

Ao longo dos tempos as mudanças educacionais vem ocorrendo, o currículo é colocado em discussão, diante dos desafios pedagógicos, curriculares que muitas vezes se distanciam do eixo central das recomendações apresentadas nas reformas educacionais, sobretudo aquelas de matiz ideológico, pois para Arroyo,

> Os professores da educação básica preocupam-se com as políticas e as decisões dos governos (não tanto quanto os governantes pensam), interessam-se um pouco pelo que se produz na academia sobre a escola, os currículos, as novas teorias, e a didática. Entretanto, as questões debatidas nos encontros e, sobretudo, nas reuniões pedagógicas dos professores, nos tempos de coordenação e de projetos na escola básica são outras (2001, p. 132).

Diante de algumas condições político-institucionais apoiadas na Lei 9131/ 1995, direcionadas ao CNE, fixam diretrizes curriculares para toda a educação nacional e, em 1996, é promulgada a LDB 9394/96, que trouxe um formato de currículo baseado em competências da Base Nacional Comum(BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), legislações para nortearem. Outrossim, ainda criaram os PCNs(Parâmetros Curriculares Nacionais) para as instituições federais. Para tanto, é sabido que a Lei 9394/96 e as DCNs são as normas curriculares obrigatórias no Brasil no que preconiza a educação.

No entanto, observa-se ainda no século XXI uma regulação curricular com enormes complexos, em especial no Ensino Médio, com seus entraves, no que se refere à Base Curricular Nacional (BNCC) devido à nova reforma e à distante realidade do ensino no país, diante das enormes divergências socioeconômicas da realidade educacional brasileira.

No que menciona a BNCC, que é uma politica educacional voltada para o currículo, "[...] constitui-se enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação Básica no Brasil" (Brasil, 2018), p.7).

> A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (Brasil, 2018, p. 5).

Em face do exposto, nota-se que as políticas educacionais ainda são peculiares ao modelo da sociedade capitalista e de estratégia político-econômica neoliberal, mesmo com várias alterações. Com isso, ao analisar os documentos dessa política educacional descrita na BNCC é notável que perpassa várias compreensões do currículo, a partir de algumas interpretações e problematizações dentro dos pontos teóricos curriculares e cotidianos vigentes do ensino, de aprendizagem e das práticas metodológicas, principalmente no que se refere à educação no/ do campo.

A BNCC surge em três vertentes, modelos para sugestões e críticas da comunidade. Em 2015, o primeiro, 2016 o segundo modelo, e o terceiro, disponibilizado em 2017 e homologado em dezembro, após prosseguir pelo Conselho Nacional de Educação. O documento da BNCC mostra a legislação educacional com ênfase nos seguintes pontos: "O primeiro [...] estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo" (Brasil, 2018)).

Descreve o que é diverso do que é comum dentro da base curricular, estando apoiado nos artigos 9° e 26 da LDBEN, trazendo a ideia de que há uma parte diversificada que respeita as peculiaridades e as características regionais e locais dos estudantes.

Assim, o processo educacional advindo pela BNCC tem em vista um currículo de aquisição alicerçado em competências e habilidades estabelecidas de uma relação entre a

avaliação e o currículo por respostas que se alinham às políticas educacionais neoliberais, redutoras de uma Educação e direitos mínimos de aprendizagens. Mostra-se como um modelo de estreitamento curricular, desigual, controverso; moldante para a formação do trabalhador, principalmente aquele do campo e para que o professor se torne um cumpridor de atividades.

As competências propostas, conforme descritas no currículo, requer conteúdos diversificados, de disciplinas, com possibilidades e caminhos formativos, módulos que agregam temáticas, conteúdos e atividades em que os sujeitos sejam capazes de desenvolver as habilidades necessárias. A esse respeito Ramos (2002, p. 152) assevera,

> Do ponto de vista formativo, o enfoque das competências encontra-se associado à modularidade como principio de organização dos currículos, concebendo-se os módulos como unidades formativas. Conforme dissemos, a estrutura modular é essencial à ideia de itinerário ou trajetória de formação.

No que condiz à organização curricular integrada por competências, conceitos, conteúdos, processos metodológicos organizados em conjuntos e blocos podem ser compostos, de modos gerais e/ou específicos ao currículo, logo um mobiliza outros, segundo Perrenoud (1999).

No Brasil, uma reestruturação curricular por competências e com habilidades envolve delinear um currículo que ultrapasse o tradicionalismo, já que a capacidade de agir se apoia nos conhecimentos e, segundo Perrenoud (1999), nos auxilia na abordagem conceitual de uma pedagogia modificada, que propõe alterações em especial à prática do educador. Afirma ainda Perrenoud (2010, p.6) que

> Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas.

Diante do exposto, um currículo por competências não poderá ter base exclusivamente no tradicional, no disciplinar e na organização curricular, mas no que seja pluridisciplinar; interdisciplinar e transdisciplinar, dentro do contexto transversal dos conhecimentos, como já é sugerido na teoria e desfocado muitas vezes da realidade dos estudantes, dos professores e dissociados do contexto. Portanto, a educação brasileira

com seus desafios curriculares, atualmente, necessita enfrentar e discutir o currículo, a relação entre ele a a sociedade, diante das complexas metamorfoses da contemporaneidade.

2.2 A EDUCAÇÃO NO CAMPO

A educação no campo ainda é vista por muitos como um grande desafio dentro do sistema de ensino, devido às escolas que dependem de várias medidas de implantação e melhorias para as comunidades, inúmeras vezes disfarçadas de um ensino que não se adequa ao contexto, que beneficie uma escolarização dos trabalhadores rurais e dos filhos dos agricultores que insistem em continuar sua permanência no campo.

Mesmo diante das diferenças que a educação do campo enfrenta em relação ao currículo da grade convencional, essa modalidade de ensino, visa atender as necessidades educacionais da população rural com uma política publica que deve ser considerada no contexto da formação humana.

A educação do campo tem a habilidade em desenvolver e proporcionar oportunidades dos estudantes irem além do currículo comum, logo possui a flexibilidade em incorporar diversas disciplinas práticas que podem garantir uma aprendizagem mais fortalecida: teoria, pratica e realidade.

Na história da educação do campo, na década de 90, diante do grande desenvolvimento industrial ocorrido nos Estados Unidos (EUA) e da demanda de trabalhadores para ocupar esse espaço, os currículos educacionais tornaram-se objeto, alvo de competição entre as classes sociais. Diante disso, a formação dessa mão de obra estava ligada à Educação e às ocorrências do capital.

Os movimentos de lutas por uma Educação do Campo foram oriundos das inúmeras reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras que se organizaram por uma escola relacionada à garantia da produção e reprodução da vida no campo. Caldart (2012, p. 257) enfatiza que esses movimentos acabam trazendo questões de:

> trabalho, de cultura, do conhecimento dos entraves sociais dos camponeses e ao combate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e formação humana.

No que concerne à educação brasileira, em especial do campo, ao longo dos anos

observa-se que o currículo necessita preconizar os conhecimentos dos estudantes, precisa atrelar-se de forma a desenvolver uma educação escolar promovente em seu desenvolvimento de saberes. Nesse sentido, Taffarel; Escobar; Perin (2012, p. 193-194) sinalizam que

> [...] os conhecimentos que constituirão o currículo ou programa escolar devem estar articulados ao modo de vida do campo, aos seus sujeitos, ao trabalho, à cultura do campo, na perspectiva da emancipação humana e social e da superação da lógica do capital, pela construção de outras relações sociais de produção.” [...] a organicidade dos conhecimentos lógicos, matemáticos, linguísticos, científicos, tecnológicos, humanísticos e artísticos, expressa a luta pela compreensão e apreensão dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos, que delimitam e influenciam a formação do ser humano capaz de interferir nos rumos da vida individual e coletiva, enfim, da história.

O currículo escolar do/no Campo faz jus à compreensão de educação escolar, saberes históricos adquiridos e conquistados, no que se refere ou atrele ao conhecimento científico, com ou sem os confrontos, conflitos demonstrados nas escolas do campo por uma educação contextualizada como uma aliada que busque o pleno desenvolvimento do estudante do campo para o desenvolvimento, conforme se nota na figura abaixo esse confronto atrelado entre os saberes

Figura 1- Aula Prática em Laboratório



Fonte: https://www.instagram.com/p/CwQTSfru2N1/?igsh=MTJjOG1jbm93bDdraA==/2024

Em sintonia ao que se observa a matriz curricular pedagógica, a Educação do/no Campo no Brasil traz a concepção de Educação Popular e Paulo Freire é visto como o principal formulador, pois mostrou a “desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores [...]” (Freire,1987, p. 30).

Ainda que na atuação dos movimentos sociais na luta pela recuperação dessa humanidade que foi retirada dos trabalhadores do campo, o pensamento de Freire (1987) indica uma concepção pedagógica que surge na crítica à educação tradicional, conceituada pelo autor de Educação Bancária, para além de uma metodologia desvinculada da vida dos camponeses, visando conformá-los em relação às diversas situações de opressão.

Uma Educação para a Convivência com o Semiárido, proposta pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro- RESAB, vem priorizar uma das dimensões da contextualização – a dimensão sociocultural: a vinculação das abordagens curriculares com o meio no qual os sujeitos estão inseridos, ou seja, prioriza o diálogo entre o conhecimento historicamente sistematizado, a partir dos componentes da Base Nacional Comum com os saberes do cotidiano e os diferentes aspectos da realidade no mundo fora da escola, seja próximo ou mais distante, garantindo a relação com o global, evitando o isolamento no local.

Para Moreira Neto (2010, p.143),

> Essa vinculação com o "real" só é possível se acontecer, primeiramente, a ligação ou re-ligação dos conhecimentos dos componentes curriculares que informa a compreensão da realidade para além do senso comum, na relação dialética saber/científico/senso comum/saber/cientifico.

Nessa direção, a contextualizada tem um papel político fundamental que é o de desmistificar a ideia de Semiárido historicamente disseminado - sobre o lugar e sobre as pessoas - problematizando e ressignificando a ideia de Semiárido mediante a leitura crítica do mundo, como revela Freire (1996, p.123), "a leitura de mundo revela, evidentemente, inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se construindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo".

Essa leitura só pode ser feita mediante o que esse autor chama de desopacização da realidade, para entendê-la na sua singularidade com todas as contradições históricas e na dimensão política. Assim, a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido tem como um dos desafios problematizar a concepção de Semiárido difundida historicamente e internalizada culturalmente, no imaginário coletivo, que desenha um lugar desprovido das condições de produção da vida; um estereótipo de miséria e calamidade, sempre carecendo de providência emergencial de salvação a ser encaminhada pela boa

vontade dos dirigentes políticos de plantão.

Levando em consideração os dados das DCRB do Ensino Médio no campo, os mesmos atestam uma realidade repleta de desigualdades, em especial entre as regiões Norte e Nordeste com percentuais baixos de atendimento a essa etapa, ainda quando são comparadas a outras regiões.

Nessa perspectiva, pouco mais de um quinto dos jovens entre as faixas etárias de 15 a 17 anos frequentam o Ensino Médio. Na região Nordeste, somente 11,6% dos jovens de 15 a 17 anos que residem no campo frequentam o Ensino Médio (INEP, 2007).

Diante da atual situação do Novo Ensino Médio, a educação do campo tende a piorar com a reforma realizada no governo de Michel Temer. Para Beltrão (2019), em sua tese de doutorado intitulada Novo Ensino Médio, essa reforma traz “o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação Física.” Enfatiza ainda a regressão teórica dos trabalhadores que é reforçada com algumas medidas que visam uma reforma nessa etapa de ensino por intermédio de uma base curricular, BNCC, a reforma do Ensino Médio.

Em 2023, já no governo de Luiz Inácio da Silva (Lula), diante de tantas críticas oriundas de vários educadores e estudantes, esse Novo Ensino Medio é revogado, depois de várias duvidas. O MEC - Ministério da Educação avaliou e abriu uma consulta pública, sendo suspenso em abril de 2022. No currículo, a mudança contempla a ampliação para 80% da carga horária curricular em relação a um conjunto de disciplinas comuns que antes eram dedicadas às áreas compartilhadas. Essas mudanças poderão ser implementadas até 2025.

Assim, o currículo se apresenta, novamente, passando por grandes dificuldades, desde o período colonial, precisando ser ressignificado para que possa contribuir com uma educação contextualizada e atenda aos interesses de todos os estudantes das diversas esferas, em especial aos do campo.

2.3 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Entende-se por educação contextualizada, o ensino que prioriza em seu currículo as questões da vida dos sujeitos, as pontencialidades, suas vivências, fraquezas/ problemáticas. Um molde educacional no qual os estudantes reconhecem e compreendem seu ambiente local e também são os protagonistas de seus conhecimentos e saberes.

No que perpassa a educação contextualizada, entrando em pauta a reforma do Novo Ensino Médio, é assegurada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394-96), que sinaliza compreender os conhecimentos e o cotidiano dos educandos, ainda reforçada pelos Parâmentros Curriculares Nacionais (PCNs), orientando os educadores e a escola a se estruturarem nesse novo modelo a ser aplicado sobre o viés dos eixos principais que são: a contextualização e a interdisciplinariedade. Assim, conforme a Lei 9.394/96, no art. 28 determina que sejam definidos:

> I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Diante do artigo acima, é indicativo como a educação contextualizada pode se ancorar e expor que “os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente”. (Lei nº 9.394, de 1996). Isso sinaliza que o ensino pode considerar a realidade, o cotidiano, as peculiaridades da região onde os sujeitos desse processo se inserem.

Nessa perspectiva, contextualizar os conteúdos à realidade dos educandos é necessário, e no que tange ao professor é primordial que use as situações comuns, cotidianas dos estudantes e busquem meios que faça esses estudantes interagirem, trazendo o cotidiano para a sala de aula, a fim de aproximar os conhecimentos científicos dos conhecimentos da realidade, do mundo ao qual estão inseridos, atribuindo significados de acordo com as experiências.

Figura 2: Experimentos nutricionais para forragem



Fonte:https://www.instagram.com/p/CwQTSfru2N1/?igsh=MTJjOG1jbm93bDdraA==/2024.

Para que aconteça uma educação contextualizada é preciso ainda a intervenção do aluno durante o processo. Exige ainda que haja conecções entre conhecimentos, práticas de ensino, saberes e o estudante se configura como protagonista central. Para Reis(2005,p13),

> A educação contextualizada e para a convivência com o Semiárido, não pode ser entendida como espaço de aprisionamento do conhecimento, do saber e dos sujeitos ao seu mundo, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aula que se constrói no cruzamento cultura- escola- sociedade.A contextualização neste sentido não pode ser entendida apenas como inversão de uma lógica curricular construtora e produtora de novas excludências.

Portanto, contextualizar significa estabelecer relação, fazer acontecer,aonde as pessoas podem construir conhecimentos a partir do contexto, em especial as que convivem na região do Semiárido brasileiro mesmo diante das dificuldades. De acordo com Lima (2008), as dificuldades, a falta de um processo de formação de professores continuada, a fim de ser construído uma relação, das necessidades pedagógicas e políticas, muitas vezes se tornam entraves na construção e formação de estudantes autônomos e críticos.

2.4 A LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Frente ao atual cenário global, encontra-se no Currículo da Bahia a preocupação com as mudanças climáticas, com a degradação da natureza, com a redução da biodiversidade, com os riscos socioambientais tanto locais quanto globais. As necessidades planetárias evidenciam-se na prática social, cabendo às unidades escolares, como já foi mencionado aqui, incluir os princípios da Educação Ambiental, de forma integrada, aos objetos de conhecimentos obrigatórios, como forma de intervenção ampla e fundamentada para o exercício pleno da cidadania planetária e sustentável.

Nesse contexto, é de suma importância que a comunidade escolar conheça os Programas relativos à Educação Ambiental promovidos pelo Governo do Estado da Bahia, a fim de fortalecê-la e entronizá-la cada vez mais, frente ao desenvolvimento, sempre com um olhar sustentável.

No Art. 1º da lei 12.056/11 o texto destaca que

> Fica instituída a Política Estadual de Educação Ambiental que se regerá pelos objetivos, princípios, diretrizes e instrumentos estabelecidos por esta Lei. Parágrafo único - A Política Estadual de Educacão Ambiental norteará a elaboração do Programa Estadual de Educação Ambiental, dos programas municipais, bem como de outros programas, projetos e ações relacionados, direta ou indiretamente, à Educação Ambiental, em consonância com a Política e o Programa Nacional de Educação Ambiental.

Frente ao Art. 2º da lei 12.056/11 o texto destaca

> Para os fins previstos nessa Lei, entende-se por Educação Ambiental o conjunto de processos permanentes e continuados de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra.

Trazendo para o âmbito de reflexão do currículo da Bahia, o pensamento também deixa claro a importância da Educação Ambiental como um dos Temas Integradores do Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, definida pela Lei Estadual nº 12.056/2011.

Documento esse que é visto como um conjunto de processos permanentes e continuados de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, que visam sempre pelo desenvolvimento sustentável da sociedade com o ambiente que integra principalmente a fauna e flora com os recursos hídricos.

Por fim, constitui-se Currículo Bahia, com ênfase na Educação Ambiental, como uma boa ferramenta para despertar as questões socioambientais, uma vez que requer dos profissionais da educação uma nova forma de trabalhar com os objetos e áreas do conhecimento, de maneira contextualizada, sempre envolvendo teoria, com debates, discussões. As práticas também sempre evidenciando que os saberes advêm da história produzida pela humanidade e das diversas construções de conhecimento nas relações naturais e sociais como um todo.

2.5 A IMPORTANCIA DA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRICULO

De acordo com Dias (2004), a Educação Ambiental tem sido de suma importância como componente para se repensar as teorias e práticas que fundamentam as ações

educativas, quer nos contextos formais ou informais. Deve ser interdisciplinar, orientada para solução dos problemas voltados para realidade local, adequando-os ao público-alvo e à realidade, pois os problemas ambientais devem ser compreendidos primeiramente em contexto local, e em seguida entendidos em contexto global. É importante que ocorra um processo participativo, permanente, de maneira que não seja apenas e exclusivamente informativo, já que a prática é imprescindível, de modo a desenvolver e incutir uma consciência crítica sobre a problemática ambiental.

A Educação do Campo articulada à Educação Ambiental tem mostrado que deve estar associada às práticas e ao currículo educacional como estratégia de desenvolvimento sustentável. Na prática de ensino não deve destinar como algo apenas disciplinar do currículo escolar, mas aliadas dentro da proposta curricular e de ensino, na busca de um conhecimento integrado que supere a fragmentação, tendo em vista o conhecimento e saberes.

Sendo assim, é de grande importância que sejam apresentadas práticas ecologicamente corretas para estimular uma conscientização acerca do meio ambiente desde cedo. A escola tem a responsabilidade de dar suporte para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental de qualidade, estabelecendo o meio ambiente como patrimônio de todos, desenvolvendo atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora de sala de aula, projetos, etc., conduzindo os alunos a serem agentes ativos e não passivos e meros espectadores.

Para Vasconcelos (1997, p. 225), a presença em todas as práticas educativas da reflexão sobre as relações dos seres entre si, do ser humano com ele mesmo e do ser humano com seus semelhantes é condição imprescindível para que a Educação Ambiental ocorra. Portanto, é no sentido de promover a articulação das ações educativas voltadas para as atividades de proteção, recuperação e melhoria sócio ambiental e de potencializar a função da educação para as mudanças culturais e sociais que se inserem a Educação Ambiental e o planejamento estratégico para o desenvolvimento sustentável.

Segundo Andrade (2000), as reflexões que dão início à implementação da Educação Ambiental devem contemplar aspectos que não apenas possam gerar alternativas para a superação desse quadro, mas que o invertam, de modo a produzir consequências benéficas. Isso favorece a paulatina compreensão global da fundamental importância de todas as formas de vida coexistentes em nosso planeta, do meio em que estão inseridas e o desenvolvimento do respeito mútuo entre todos os diferentes membros de nossa espécie.

É fundamental que tenha inter-relação entre as disciplinas do currículo e as vivências da comunidade, para que aconteça uma Educação que se preocupe com as questões ambientais voltadas para a mudança do comportamento humano, tendo a Escola como agente transformador da cultura e da conscientização das pessoas para o problema ambiental a partir de sua própria realidade.

Muitas dificuldades e desafios são encontrados devido à maneira como o homem vem utilizando os recursos naturais de forma inadequada, surgindo assim a necessidade da busca de estratégias para o enfrentamento da problemática ambiental. Dessa forma, faz-se necessário uma educação ambiental, que promova nas pessoas hábitos conscientes em relação ao mundo em que vivem, viabilizando o acesso a uma melhor qualidade de vida, respeitando o planeta, reestabelecendo assim equilíbrio entre homem e meio.

Segundo o PRONEA(2003) - Programa Nacional de Educação Ambiental, é nesse contexto onde os sistemas sociais atuam na promoção da mudança ambiental, a educação assume posição de destaque para construir os fundamentos da sociedade sustentável, apresentando uma dupla função a essa transição societária: propiciar os processos de mudanças culturais em direção à instauração de uma ética ecológica e de mudanças sociais em direção ao empoderamento dos indivíduos, grupos e sociedades que se encontram em condições de vulnerabilidade, face aos desafios da contemporaneidade.

Sendo assim, a Educação Ambiental deve ser um exercício para a cidadania. Nesse contexto as questões ambientais vêm adquirindo uma grande importância na nossa sociedade. Estudos acerca dos problemas ambientais surgem a partir de novos paradigmas que visam uma direção mais sistêmica e complexa.

Conforme Dias (1992), a Educação Ambiental deve considerar toda essa temática ambiental importante e a visão integrada do mundo e dessa forma, no tempo e no espaço sobressaem-se as escolas como espaços privilegiados na implementação de atividades que propiciem essa reflexão. Para isso há a necessidade de atividades de sala de aula e atividades de campo, com ações orientadas em projetos e em processos de participação que levem à autoconfiança, às atitudes positivas e ao comprometimento pessoal com a proteção ambiental, implementados de modo interdisciplinar.

Segundo o autor citado a expressão “Educação Ambiental” (E. A.) surgiu apenas nos anos 70, sobretudo quando surge a preocupação com a problemática ambiental.

Figura 3: Imagem representando a Educação Ambiental frente às gerações.



Fonte: Ministério do Meio Ambiente, apud https://conserbras.com.br/ 2021.

A partir de então emergem vários acontecimentos que solidificaram tais questões como a Conferência de Estocolmo em 1972, a Conferência Rio-92 em 1992, realizada no Rio de Janeiro, que estabeleceu uma importante medida, Agenda 21, que foi um plano de ação para o século XXI, visando a sustentabilidade da vida na terra (2004), dentre outros.

Para que a sobrevivência humana aconteça de forma natural se faz necessário uma conscientização das pessoas sobre qualidade de vida, de novos conceitos sobre a importância da preservação do meio ambiente em que se vive. Nesse sentido, a Educação Ambiental se configura como uma ferramenta que contribuirá significativamente no processo da sustentabilidade.

No que tange a educação ambiental, consoante ao que preconiza o Ministério do Meio Ambiente (2006) como:

> Processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem novos conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornam aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros.

Dentro dessa perspectiva, é importante que cada aluno desenvolva suas potencialidades, adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a construção de uma sociedade socialmente justa, em um ambiente saudável. A escola com estratégias de Educação Ambiental consegue assumir posições de contextualização, de sensibilizar o aluno a buscar valores que conduzam à uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta,

auxiliando-o a analisar criticamente os princípios que têm levado à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies. Assim, terá a clareza que a natureza não é fonte inesgotável de recursos, que suas reservas são finitas e devem ser utilizadas de maneira racional, evitando o desperdício e considerando a reciclagem como processo vital.

Considerando a importância da temática ambiental, é necessário que a escola passe a ser espaço social e o local onde o aluno será sensibilizado para as ações ambientais, para que fora do âmbito escolar ele seja capaz de dar sequência ao seu processo de socialização. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis.

Assim, focando um pouco na linha do tempo da Educação Ambiental, no ano de 1968 nasce o Conselho para Educação Ambiental, no Reino Unido.

Surge então, em Roma, ano de 1972, o relatório Os Limites do Crescimento Econômico, relatório este que estudou possíveis ações para se obter um equilíbrio mundial, juntamente com a redução do consumo. Ainda no mesmo ano surge a Conferência das Nações que tratava do Ambiente Humano, Estocolmo.

A UNESCO, em 1975, promoveu um Encontro Internacional em Educação Ambiental. Nessa oportunidade foi criado um Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) responsável por formular os princípios orientadores diante dessa necessidade. Todos esses esforços até então criados propõem temas que discorrem que a erradicação das causas básicas da pobreza, por exemplo, como também a fome, o analfabetismo, a poluição das cidades. Esses problemas precisavam ser vistos como um conjunto, como um todo.

Nenhuma nação poderia se destacar de forma desenvolvida sobre os esforços de outra, havendo assim uma necessidade da ética globalizada e de uma mudança no sistema vigente que não visava esse pensamento ambiental.

Nos anos de 1976 e 1977, começam a surgir os cursos de pós-graduação nas áreas de Ecologia nas Universidades do Estado do Amazonas, em Brasília e em Campinas. Em 1978, os cursos de Engenharia começam a inserir na sua grade curricular disciplinas de Saneamento Básico e Ambiental de muita relevância para a Educação Ambiental.

Em 1979, acontece o Seminário de Educação Ambiental para América Latina, evento esse que gera grandes expectativas. Foi promovido pela UNESCO. O MEC publica o documento intitulado de Ecologia - Uma proposta para o Ensino de 1º e 2º graus.

No ano de 1985, ocorre a criação do Parecer 819/85 do MEC, em que por meio dele é possível reforçar a necessidade da inclusão de conteúdos com temas ecológicos no ensino de 1º e 2º graus, integrados às áreas do conhecimento, de forma sistematizada e progressiva, mas que possibilitava a formação de uma consciência ecológica acerca do futuro cidadão, frente da humanidade.

Em 1988, houve um grande fato no marco da Educação Ambiental com a Constituição da República Federativa do Brasil que dedicou o Capítulo VI ao Meio Ambiente e no Art. 225, Inciso VI, determinando o seguinte: ao "... Poder Público, promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino..." trecho esse que já tornava público a responsabilidade na época.

Contudo, nos anos 90, a Portaria 678/91 do MEC determinou um importantíssimo passo que foi a inserção da Educação Ambiental dentro da educação escolar. Assim, foi necessário um investimento para a capacitação de professores. Para tanto, no ano de 1995 foi criada uma Câmara Técnica, porém temporária da Educação Ambiental. Dentro do Conselho Nacional do Meio Ambiente o então conhecido CONAMA, determinante para o fortalecimento da Educação Ambiental em um nível maior.

Já em 1996 / 1999, é criada a Lei nº 9.276/96 que estabelece o Plano Plurianual do Governo, responsável por definir como principais objetivos da área a promoção da Educação Ambiental. E em 1997, o Brasil apresentou o documento Declaração de Brasília para a Educação Ambiental, que foi consolidado após a I Conferência Nacional de Educação Ambiental, a CNIA. Assim, reconhece que a visão de educação e consciência pública foi enriquecida e reforçada dessa forma: pelas conferências internacionais. Os planos de ação dessas conferências devem ser implementados, principalmente, pelos governos nacionais e pela sociedade civil (incluindo ONGs, empresas e a comunidade educacional), a ONU como em outras organizações internacionais.

Ainda em 1999, foi promulgada a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. A mesma foi regulamentada após as discussões na Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental, no CONAMA. Nessa mesma época, o MEC propõe o Programa chamado de Plano curricular comum, os PCNs em ação, atendendo às solicitações dos Estados. Meio Ambiente era um dos temas transversais que começou a ser trabalhado no ano 2000.

A Educação Ambiental é definida por meio do indivíduo e da coletividade que juntos constroem os valores sociais, conhecimentos, as habilidades, as atitudes, como também as competências voltadas para a conservação do meio ambiente como um todo. Destaca-

se como um dispositivo importante para implementar as alternativas das mais diversificadas sobre as mudanças, em que a Educação Ambiental exerce um papel fundamental na execução de políticas públicas para a sensibilização das pessoas por todo o mundo, frente à necessidade de construção de uma sociedade crítica e ativa, diante da necessidade de preservação do meio ambiente (Souza; Andrade, 2014).

Nas duas últimas décadas ocorreu um aumento qualitativo com as pesquisas sobre Educação Ambiental no Brasil, com toda diversificação das temáticas e linhas de pesquisas, sujeitos envolvidos, como também as abordagens teóricas e as metodologias e contextos educacionais.

A Educação Ambiental foi considerada um dos elementos importantes sobre a gestão ambiental, bem como para reflexão e construção de alternativas que fortaleçam a prática da sustentabilidade, buscando comunicação com todas as áreas da sociedade e governamental para a suma importância de refletir sobre o meio ambiente, as políticas públicas, os resultados econômicos dos setores públicos e privados e da sociedade contemporânea de uma forma geral (Brasil, 2018).

> Assim, as estratégias locais, quanto as nacionais e internacionais têm sido criadas ao longo dos anos para viabilizar a implementação da Educação Ambiental em todos os setores. Para isso, a política ambiental exige da gestão uma organização, uma responsabilidade durante a execução de práticas, de procedimentos, de elaboração e aplicação de recursos, de uma maneira que reduza o máximo desse impacto econômico das empresas, beneficiando especialmente o meio ambiente (ONU, 2012).

Após vinte anos da Conferência das Nações Unidas sobre Meio ambiente e Desenvolvimento, acontece a Organização das Nações Unidas (ONU) que realizou em junho de 2012, na cidade do Rio de Janeiro, a Conferência sobre o Desenvolvimento Sustentável conhecida como Rio + 20. Teve como objetivo principal assegurar um compromisso político com o desenvolvimento sustentável, e assim poder avaliar os avanços alcançados e identificar lacunas na implementação das agendas já propostas e considerar novos desafios surgidos 20 anos depois (Brasil, 2011).

Contudo, nesse mesmo período, as discussões voltadas para o meio ambiente e Educação Ambiental tornou-se presente indiscutivelmente como estratégia primordial para alcançar os objetivos propostos. Dessa forma, a sociedade passou por diversas e distintas preocupações com o meio ambiente, porém, atualmente ainda persistem graves questões que podem comprometer o equilíbrio ecológico do planeta e que trazem grandes consequências negativas para a humanidade.

Diante disso, pode-se assegurar que a Educação Ambiental é a chave para o

desenvolvimento e a tradução das relações humanas com o meio ambiente (Paula, 2016).

Surge então as abordagens teóricas, em 2016, focando a Educação Ambiental no meio escolar, sendo de extrema importância para educar, conscientizar, como também incentivar alunos e professores a pensar de forma responsável sobre as questões ambientais e cunho sustentável.

É relevante ressaltar que a Educação Ambiental é e sempre precisa ser uma das três esferas mais importantes para a base do desenvolvimento, seja ele pessoal e/ou social, porque visa contribuir com a identidade ambiental para só dessa forma gerar significado ao mundo (Paula, 2016).

A Educação Ambiental é capaz de proporcionar mudanças institucionais, seja por um papel fundamental na execução de políticas de educação e para a sustentabilidade ou seja pela sensibilização das pessoas diante da necessidade de construir uma geração com capacidade crítica, ativa e preocupada com a preservação e o cuidado com o meio ambiente (Leonardelli, 2014).

Contudo é imprescindível, que a educação continue sua inclusão com o papel formador, pois não se pode desvincular educação do campo das questões ambientais. O currículo é o meio, a oportunidade em que poderá fortalecer, relacionar e agregar os saberes dos alunos voltados para os cuidados com o meio ambiente sustentável.

Figura 4: Aula prática sobre preparação do solo sustentável.

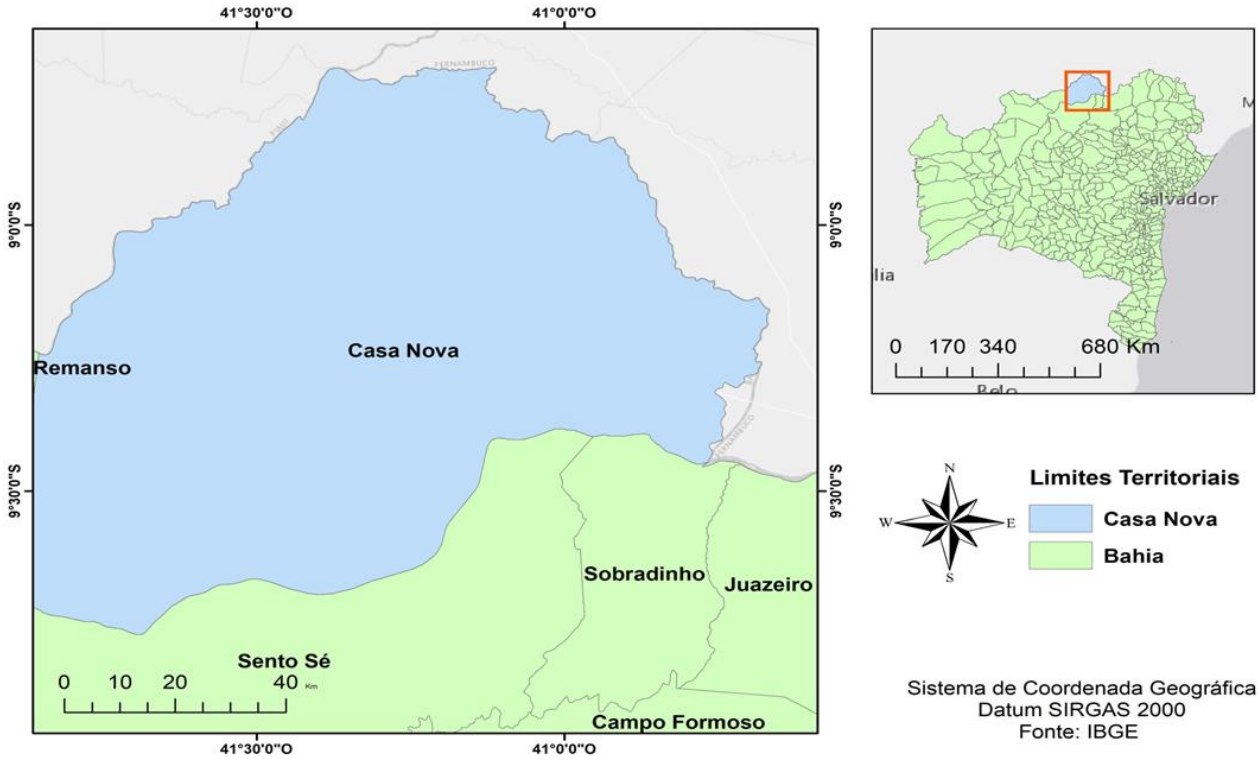


Fonte: A autora(2024)

2.6 A EDUCAÇÃO DO/ NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CASA NOVA-BA

O referido município, segundo o Censo Demográfico de 2022, possui 72.085 habitantes. Cerca de 42% da população casanovense, estão domiciliados na zona rural. Possui uma extensão territorial de 9.647,072 km², possuindo distritos que se localizam a mais de 100 km de distância da zona urbana. Assim, devido a essa grande extensão territorial, o município possuía 213 escolas, atualmente está com 93 na zona rural. Já a rede Estadual de ensino, atualmente com 03(três) escolas: uma na sede, com ensino médio e cursos técnicos em agroecologia e Segurança no trabalho, e as outras duas nos distritos. Apenas uma dessas com educação voltada para o campo, sendo esta o alvo da pesquisa.

Figura 5- Mapa do Município de Casa Nova-BA



Fonte: Oliveira (2021)

Vale ressaltar, que devido à localização de algumas unidades de ensino tanto da rede municipal quanto da estadual, passaram por um profundo processo de nucleações de várias unidades escolares, nos últimos anos. Então, devido à falta de alunos em algumas

escolas e da logística das estradas, nas escolas do entorno, dentre outros entraves, já que muitos residem nas comunidades distantes, vários estudantes dessas instituições usam o transporte escolar para ter acesso à educação.

Haja vista, que existe uma parceria(Estado e município), no que tange a locomoção dos alunos, da zona rural e urbana. Com isso, existem muitas dificuldades de locomoção e outros contrapontos diversos, que dentre estes fatores favorecem no não cumprimento dos duzentos dias letivos da forma que determina o atiigo 24 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

No que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2017.p.21), em seu parágrafo único ressalta:

> O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar Nacional.

Mesmo com a disparidade presente no acesso escolar entre o Ensino e o Ensino Médio, no que se refere à realidade econômico-social, o agronegócio no município é extenso, pois parte da comunidade tira seus sustentos da agricultura. Ao ter conhecimento que o papel social da educação na vida do individuo é emancipar, entende-se que:

> A educação é uma atividade primordialmente humanizadora, pois é construída por mediações que caracterizam a relação estudante-professor, escola-sociedade e entre o estudante, o professor e os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Somente por meio da educação o ser humano pode humanizar-se, isto é, adentrar no universo da cultura, que o permite se comunicar, desenvolver funções psíquicas superiores, planejar suas ações e revê-las à luz de novos conhecimentos adquiridos (DCRB, 2022. 563 p.25).

Diante disso, vários estudantes deixam de seguir com a educação escolar, que tem grande importância para o construto humano, passando a não frequentar mais a escola e assim não concluem a Educação Básica por motivos diversos: jornada do transporte, rotina diária desgastante devido à distancia e locomoção, outros trabalham na atividade agrícola, já que o município tem como base a agricultura irrigada, principalmente os moradores do distrito da escola alvo de Santana do Sobrado.

Essa situação respinga na evasão escolar, pois especialmente os jovens querem garantir o emprego e entre a escolha de uma jornada exaustiva e frequentar a escola ou exercer atividades agrícolas durante as safras (importação e exportação), optam pelo

trabalho remunerado, assim evadindo da escola.

É sabido que as rotas do transporte escolar da zona rural de Casa Nova-BA são imensas e, em se tratando dos alunos da rede estadual, existe uma parceria com o município nessa locomoção, sendo que o estado apenas dá uma contrapartida ao município nessa locomoção, mas que ainda é muito falha. Diante disso, existe um dilema no pagamento dos transportes com atrasos injustificáveis e os estudantes muitas vezes ficam sem aulas.

No decorrer dos anos, no que compete ao município, a Educação na zona rural mesmo com grandes problemas, tem dado grandes passos para melhoria, avanço e qualidade do ensino. Percebe-se que há investimentos, as nucleações de várias escolas, sendo que o município conta com o DCRCN - Documento Curricular Referencial de Casa Nova, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, que inclui a Educação do Campo.

> Documento Curricular Referencial de Casa Nova – DCRCN, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental tem como objetivo assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes das escolas públicas e privadas deste município, em toda a Educação Básica. Trata-se de um documento aberto, não prescritivo, que pretende incorporar inovações e atualizações pedagógicas advindas dos marcos legais, do arcabouço teórico- metodológico do currículo, no processo de implementação, considerando, também, aspectos identificados pelos segmentos da comunidade escolar. Constitui-se numa referência, como o próprio nome deixa antever, para que as unidades escolares deste município (re)elaborem os seus Projetos Político Pedagógico (PPP) com convergência de princípios, intenções e temáticas contidas no Referencial de Casa Nova, para o desenvolvimento de práticas educativas que possibilitem a permanência e o sucesso dos estudantes na escola. Concretiza-se por meio de sua complementação com os Currículos Escolares (plano anual) e os Planos de Ensino (plano de aula) e, também, nas relações entre educadores e estudantes que devem comprometer-se com a aprendizagem como direito do sujeito e dever legal e social de todos (Casa Nova- Ba, 2022, p.11).

Ainda frisando sobre a Lei 9.394/96, da Educação Básica, em seu Artigo 28, na oferta da população rural, pautada na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional menciona:

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil,1996).

No que mostra à reforma na política educacional, o município e o estado têm buscado alinhar as desigualdades e distorções que emergem na educação, em especial tentando estreitar as dificuldades existentes, que são apontadas pelas estatísticas.

Mesmo om a nova reforma do Ensino Médio, atualmente, não se consegue ainda promover as transformações necessárias no cenário educacional, social, que existe uma lacuna, inúmeras situações-problemas, que o município baiano enfrenta. Situações que envolvem questões climáticas, políticas, socioeconômicas e históricas, interferindo no sistema educacional vigente, em que a aplicação do currículo acaba sofrendo interferências, que evidenciamos ao longo desses anos, diante de mais uma reforma na educação brasileira.

3 METODOLOGIA

O estudo foi realizado no Distrito de Santana do Sobrado, por ser a única escola do campo pertencente à Rede Estadual de Ensino, também por ser considerado um lugar de grande potencial agrícola, que vai desde pequenas propriedades com agricultura de sequeiro até empresas do agronegócio e no ramo enoturístico.

A escola de interesse é o Colégio Estadual do Campo Agnaldo Almeida, cuja a entrada está demonstrada na **figura 6, a seguir**, situado na BR 235, a cerca de 27 km da zona urbana do município de Casa Nova-Bahia, na Região Médio, Semiárido Nordestino. Localizado na margem esquerda do Rio São Francisco, a 572 km da capital Salvador, segundo o IBGE (2022), Casa Nova-BA possui 72.085 mil habitantes e o distrito alvo com 16 mil, fazendo parte da Região Administrativa Integrada de Desenvolvimento do polo Petrolina e Juazeiro - RIDE.

Figura 6: Entrada do Colégio Estadual do Campo Agnaldo Almeida.



Fonte: A autora **(**2024).

Para alcançar os objetivos supracitados, a presente pesquisa teve como base procedimental o paradigma quanti-quali, descritiva. Foram aplicados questionários escritos com perguntas objetivas e subjetivas para a coleta e análise de dados. Estas por sua vez direcionadas aos grupos específicos: os professores da escola, no total de 17 docentes, incluindo a coordenadora e alunos de 08 turmas.

Assim, de um total de 233 do Ensino Médio, participaram da coleta uma amostra de 78 discentes**,** com idade a partir de 14 anos. Devido ao estrato quântico dos estudantes da amostra, alguns alunos conforme figura 7, preferiram responder aos questionários no pátio na dependência interna do colégio.

Figura 7- Dependência interna na coleta dos dados do Colégio.



Fonte: A autora **(**2024).

Vale destacar que os envolvidos no estudo são dezessete (17) docentes, no entanto estava previsto todos os professores vinte e dois (22), porém devido a recusa de dois (02) participantes, mais dois (02) de licença e um (01) não respondeu ao questionário. Em conformidade aos direitos, garantias e recomendações previstas, sobre o voluntariado, sigilo e os termos de aplicação pelo Comitê de Ética em pesquisa/ Conselho Nacional de Ética em Pesquisa - CEP/CONEP.

O estudo realizado refere-se à pesquisa de campo, que traz norma metodológica qualitativa e quantitativa, com questionários escritos, coleta e análise de dados, no intuito de obter informações sobre a educação contextualizada e o currículo sendo analisado, compreendendo assim, a prática, as vivências dos envolvidos e sua interdisciplinariedade, dentro da realidade e o currículo da escola do campo. Também, auxiliar no desenvolvimento e na compreensão de abordagem, em que os participantes contribuem para a melhoria do ensino, e da educação ambiental, já que a proposta analisa, mas também, atua diretamente junto aos seus atores para fazer uma reavaliação do que já está sendo rotineiramente trabalhado.

Parte do que foi investigado até os resultados obtidos, nos questionários semi-estruturados, para melhor nivelar as informações, considerando ser essa técnica coletiva com amostra definida, que é o que recomenda a metodologia qualitativa. A revisão de literatura durante a execução, tem como mecanismo de enriquecimento da produção textual buscada em livros, cujos autores são referências no assunto; revistas, que contém artigos que abordam o tema, além de outros recursos disponíveis.

O estudo desenvolveu-se através dos questionários aplicados aos professores, a coordenadora e para a amostra representativa dos alunos matriculados no Ensino Médio Integral. O cálculo do tamanho de amostra dos discentes foi utilizada a seguinte equação, encontrada em Martins (2005), para um processo de amostragem estratificada, em que cada período do Ensino Médio foi considerado um estrato. O nível de confiança estabelecido foi de 95% e margem de erro de 5%.

Os quantitativos selecionados para cada turma da escola ficou distribuído conforme a tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Quânticos das turmas

Turma	Nj(Total de alunos)	nj(amostra)
1º ano A	39	13
1º ano B	39	13
1º ano C	19	06
2º ano A	29	10
2º ano B	30	10
2º ano C	23	08
3º ano A	23	08
3º ano B	31	10
Total	**233**	**78**

Fonte: A Autora (2024)

A análise estatística dos dados foi realizada com métodos da Estatística Descritiva, como tabelas de frequências e representação gráfica, e com o auxílio de planilhas eletrônicas (Excel e Libre.calc) para uma investigação adequada das informações coletadas.

Para a coleta de dados utilizou-se questionários (impressos em papel sulfite para os envolvidos). Os docentes, que no momento preferiram responderem posteriormente, devido a praticidade, ou por alguma outra razão, foram disponibilizado o link:https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSco5ObTd5igYAlzYVQVoh5psnIYs2jjIHXYMu2lCaH HVuZfgA/viewform?usp=sharing.

Nas questões, incluíram variáveis de informações socioeconômicas, algumas bem especificas sobre o currículo e a educação do campo. O quantitativo de alunos entrevistados por turmas estão descritos anteriormente no quadro de amostra dos estudos, contendo 14 questões (objetivas e subjetivas), que foram aplicadas com os docentes, conforme imagem representativa na figura 8, na sala dos professores.

Em relação às questões, para professores e a coordenação, tiveram os mesmos questionários, com 14 questões, mescladas (objetivas com justificativas e subjetivas).

Figura 8- Sala dos professores(coletando dados)



Fonte: A Autora **(**2024).

Lembrando que foram apresentados a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Para os estudantes menores de idade, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, acrescido ao TCLE, assinado pelos responsáveis.

Por meio da análise quanti-quali realizou-se análises, técnicas estatísticas, percentuais de medidas, testagem e para análise quantitativa, inicialmente utilizar-se-à ferramentas da Estatística Descritiva como tabelas de frequências e representação gráfica.

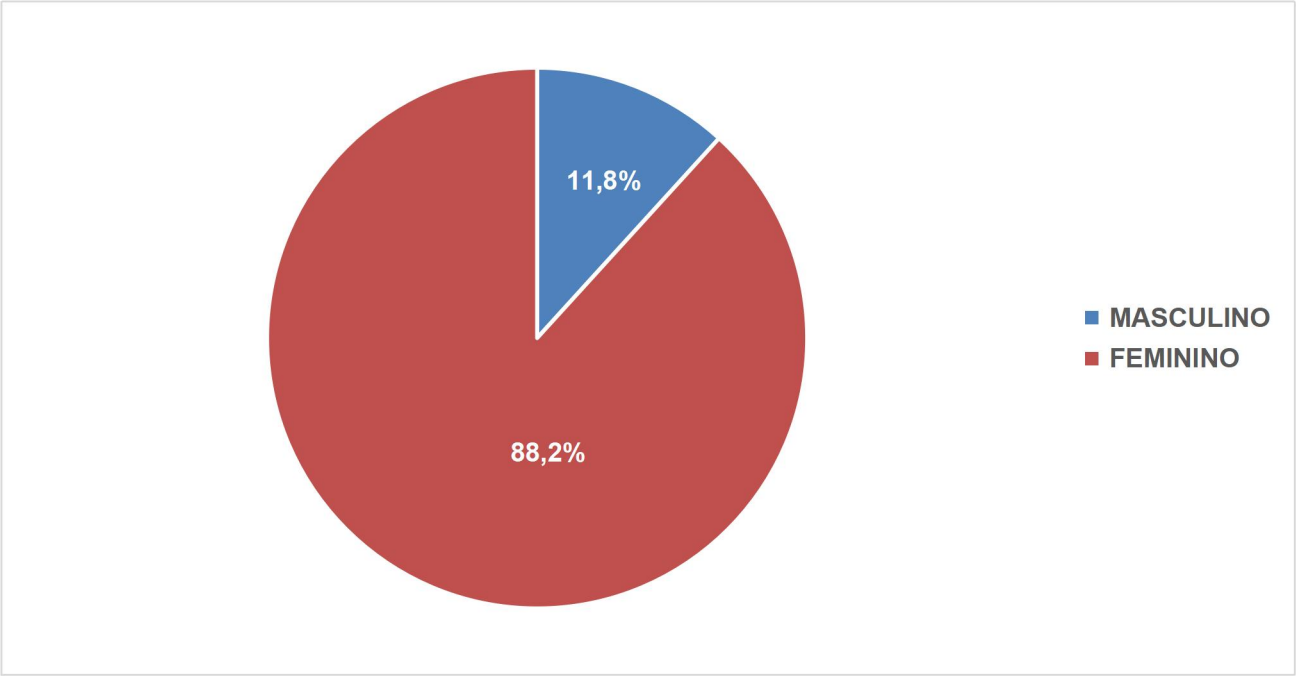
Contudo, sendo importante a aplicação de métodos inferenciais (paramétricos e não paramétricos), a exemplo, testes de hipoteses e estatísticas multivariadas, que foram aspectos metodológicos para análise dos dados.

Assim, a metodologia cumpriu-se as etapas: pesquisa bibliográfica, levantamento e coleta de informações técnicas junto à coordenação da escola, análise e discussão dos resultados e desenvolvimento do produto final, que originou-se um podcast sobre a temática em foco, a partir dos resultados alcançados por meio dos questionários com considerações e um olhar de 3 convidados para participarem e reforçar sobre o conceito da educação contextualizada e a interdisciplinariedade da escola do campo, a partir do que preconiza o currículo. Depois disponibilizado para a escola, a fim de contribuir para o fortalecimento da educação escolar da instituição no planejamento.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A realização desta pesquisa traz os resultados da coleta dos dados a princípio dos questionários(professor/Coordenador) em sequência dos (alunos) com as informações sobre a Educação Contextualizada e a Interdisciplinariedade na escola do Campo no município de Casa Nova-Ba: um olhar a partir do currículo, que desenvolveu-se por meio de questionários que inclui-se desde a parte socioeconômica, idade, escolarização dos entrevistas e outras especificas.

Gráfico 1: Identificação dos professores quanto ao gênero



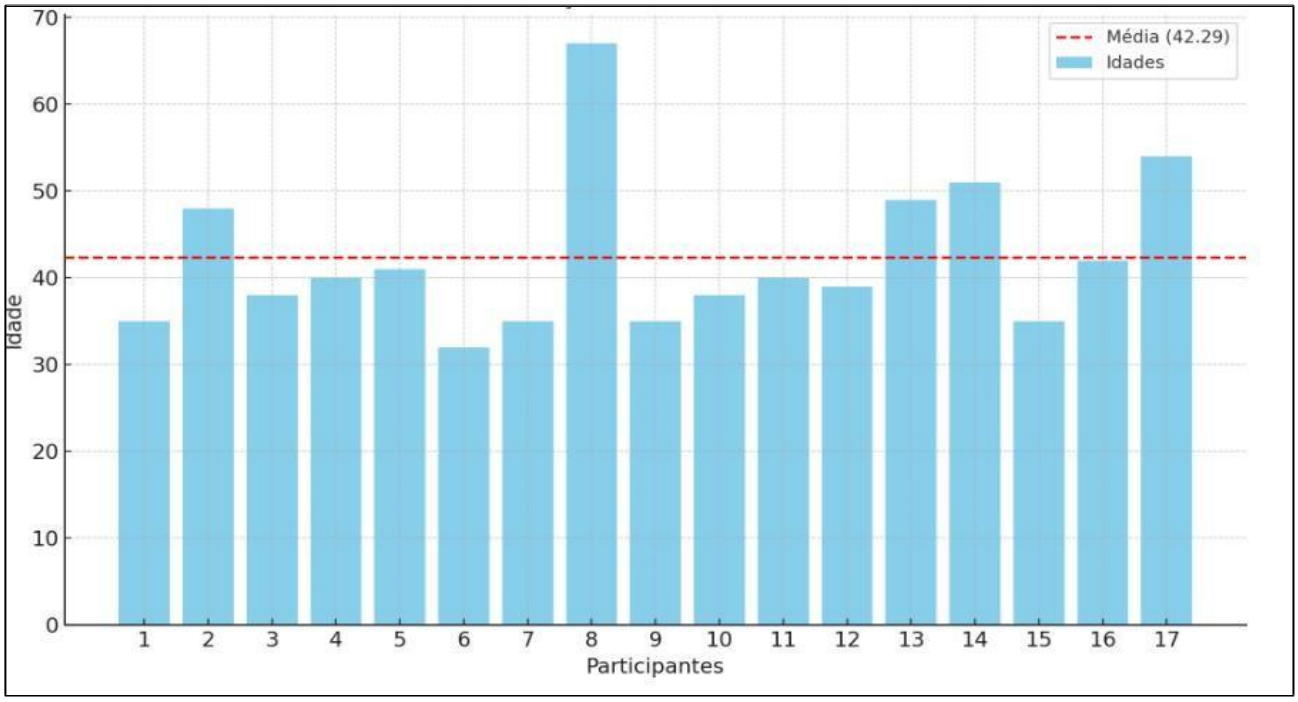
Fonte: A Autora (2024)

Tendo em vista o gráfico 1, apresenta a distribuição de gênero dos participantes, evidenciando uma predominância significativa do gênero feminino. Dos respondentes, 88,2%, identificaram-se como femininas, enquanto 2 (cerca de 11,8%) como masculinos. É notável que o quantitativo masculino é a minoria no quadro dos professores da instituição. Esses dados sugerem uma representatividade maior de mulheres na amostra analisada, o que pode indicar tendências específicas relacionadas à participação por gênero no contexto socioeconômico abordado.

Diante desse contexto e trazendo dados do resumo técnico do Censo Escolar de 2023, em relação aos números de docentes no ensino médio, segundo faixa etária e o sexo- Brasil, demonstra um total de 538.781 professores atuou no ensino médio em 2023.

São 58,6% do sexo feminino e 41,4% do sexo masculino, onde se pode considerar que a instituição alvo da pesquisa também possui um quadro efetivo predominante de professores são do mesmo gênero.

Gráfico 2: Idades dos professores quanto a média



Fonte: A Autora (2024)

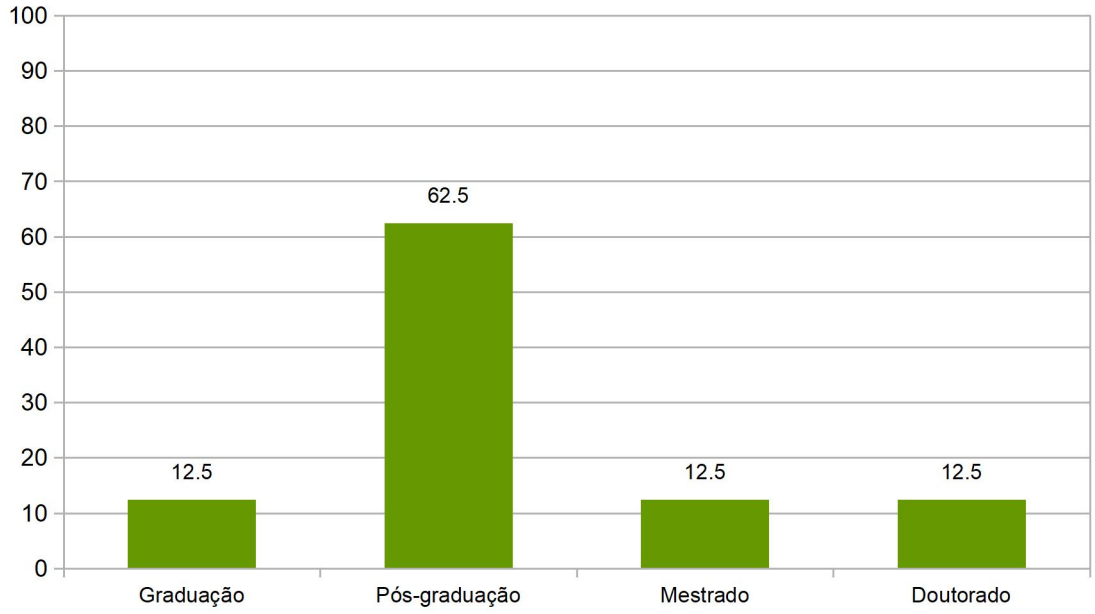
A média das idades dos 17 participantes é de aproximadamente 42,29 anos. O gráfico 02 apresenta a distribuição das idades de cada participante, destacando a linha vermelha pontilhada, que representa a média geral. Observa-se que algumas idades, como 67 e 32, distanciam-se significativamente da média, indicando certa variabilidade no grupo analisado.

Esses dados são importantes para compreender o perfil etário do público avaliado, que pode sinalizar bons resultados com a maturidade dos profissionais que desempenham suas praticas metodológicas para a educação, logo a docência, no entanto costuma ocorrer bem mais cedo entre os 20 e 30 anos, conforme dados do Censo da educação superior (Gazeta, 2012).

E em conformidade com dados extraídos do Censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017, são analisadas características demográficas, do contexto de trabalho e da formação do docente, o estudo demonstrou que “os professores típicos brasileiros em 2017 são mulheres (81%), com idade média de 41 anos, alocadas, prioritariamente, nas

etapas iniciais da educação básica".Observando a distribuição dos docentes por idade verifica se que até 2023 a nível de Brasil a faixa etária de maior concentração entre nas faixas de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos. Entretanto, se tratando da media das idades dos profissionais a nível local, na escola há variedade.

Gráfico 3: Nível de escolaridade dos professores (%)



Fonte: A Autora (2024)

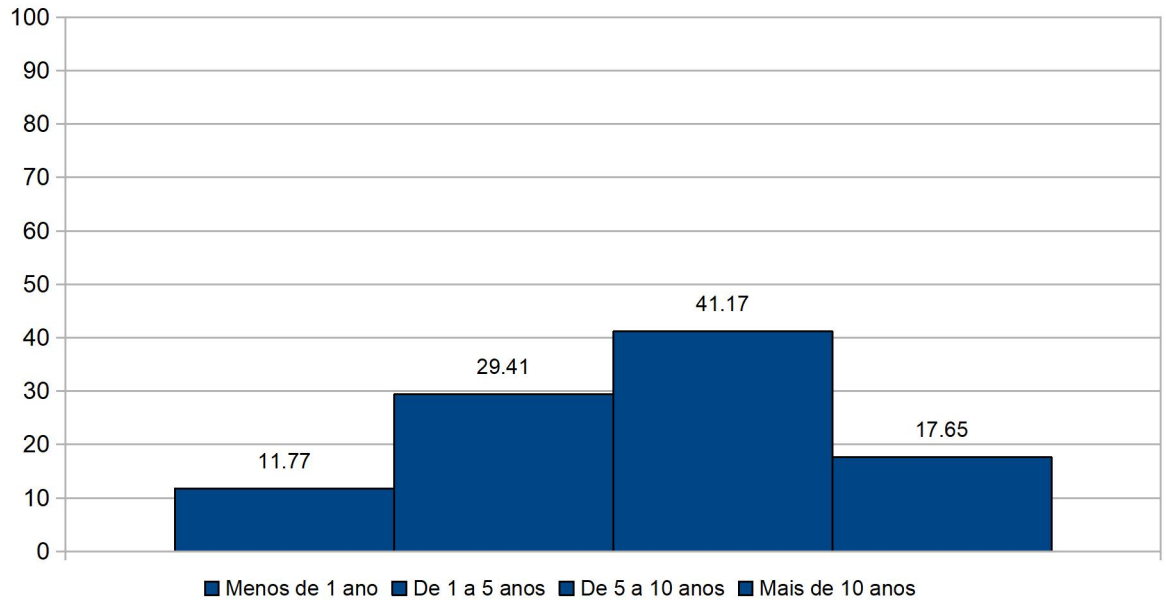
Com base nos dados apresentados no gráfico 3, a maioria dos participantes (10 pessoas) possui nível de escolaridade correspondente à Pós-Graduação, representando o grupo mais numeroso. A Graduação e o Mestrado aparecem em seguida, cada um com 2 participantes. O nível de Doutorado também regista 2 participantes. Esses números demonstram um perfil educacional elevado, com destaque para aqueles que avançaram além da graduação.

Desta maneira, percebe-se o quadro de docentes que buscaram se especializar para aprimorar sua praticas pedagógicas, assim aumentar sua confiança e segurança para o bom exercício da profissão, pois ela favorece o desenvolver das habilidades para o ensino sob as perspectivas dos alunos, que trazem diferentes experiências e referencias a sala de aula.

Em acordo com Freire, (1996, p. 43), garante "na formação dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É em sintonia a esse pensamento critico a prática de hoje ou ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Deste modo, é imprescindível que os professores deixem o comodismo de uma prática rotineiramente constante, e usem seus conhecimentos aprimorados às suas metodologias construidas nas formações continuadas e apliquem na sala de aula contextualmente agregado ao currículo da BNCC e das vivências dos estudantes.

Gráfico 4: Tempo de trabalho na escola (%)

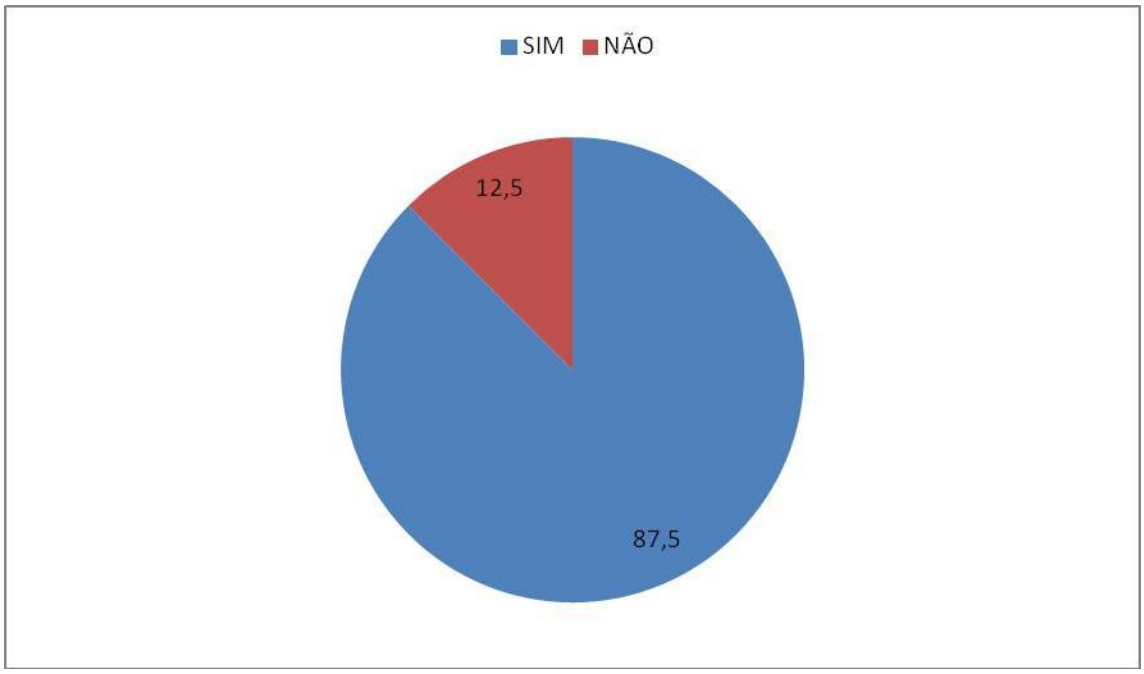


Fonte: A Autora (2024)

O gráfico 4, apresenta a distribuição do tempo de experiência dos participantes. A maioria (7 participantes) possui entre 5 e 10 anos de experiência com (41.17), seguido por 5 participantes entre 1 e 5 anos (29.41). Apenas 3 pessoas possuem mais de 10 anos de experiência(17.65), enquanto 2 estão no grupo com menos de 1 ano(11.77). Esses dados mostram uma predominância de profissionais com experiência intermediária na amostra analisada.

No entanto, vale salientar, que o colégio alvo do estudo funciona desde 05/ 05/ 98, conforme Decreto 7293 de 4/05/ 1998, porém a grande parte dos professores, já pertencem a Rede Estadual de ensino, há mais tempo. Contudo, os que trabalham a mais tempo na instituição, têm uma familiaridade maior e conhecem bem a realidade , a cultura local dos estudantes da escola do campo.

Gráfico 5: Conhecimentos sobre o currículo da escola



Fonte: A Autora (2024)

Diante dos dados obtidos representados no gráfico 5, sobre conhecer o curriculo da escola, dos participantes analisados, 14 declararam conhecer o currículo, representando **87,5%** do total, enquanto 2 participantes, equivalentes a **12,5%**, afirmaram não ter conhecimento sobre ele. Esses dados indicam que a maioria dos respondentes possui familiaridade com o currículo, o que pode sugerir maior engajamento ou experiência na área relacionada ao tema.

No Brasil há uma política curricular na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/1996), no artigo 26, prevê que: Os currículos dos ensinos devem ter uma base nacional comum, a ser completada e estabelecimento escolar, ter uma parte diversificadas pelas características locais e regionais, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

No entanto, a LDB estabelece que compete à União em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios estabelecer diretrizes para a educação básica que nortearão os currículos e seus conteúdos de modo que vem assegurar a formação básica comum.

Já o Conselho Nacional de Educação - CNE baseado pela lei nº 9.131/1995 (Brasil, 1995), se constitui órgão responsável por normatizar e supervisionar a educação nacional e desde 1998 vem elaborando diretrizes curriculares nacionais (DCN's) para todos os níveis, etapas e modalidades de educação no Brasil.

No que se constata ainda, de acordo com as informações observadas no momento de receber o questionário, assim justificado oralmente pelos docentes, dos 02 participantes que não conhecem, justifica-se pela admissão ser recente ao quadro efetivo do colégio, sem ter contato com o currículo.

Ao verificar as respostas para a pergunta se " no planejamento as aulas estão adequadas à matriz curricular", na totalidade dos participantes (17 pessoas, correspondendo a 100%) afirmaram que suas aulas estão adequadas à matriz curricular, enquanto nenhum participante respondeu negativamente. Esses dados caracteriza a uniformidade no alinhamento das práticas pedagógicas com as diretrizes curriculares.

Entretanto, quando se compara ao questionamento do gráfico 05 se o professor conhece o currículo da escola, existe uma inconsistência na informação, logo, se 02 participantes informaram não conhecer, como afirmam que as aulas estão adequadas a esse currículo? Que garantia tem de está realmente aliado a matriz referencial da BNCC?

Faz-se necessário um olhar mais atencioso para o planejamento das aulas em que os docentes precisem realmente conhecer o currículo da escola e o que a base educacional vem propor uma Educação do Campo que reafirme com o documento curricular em abranger partindo dos fundamentos:

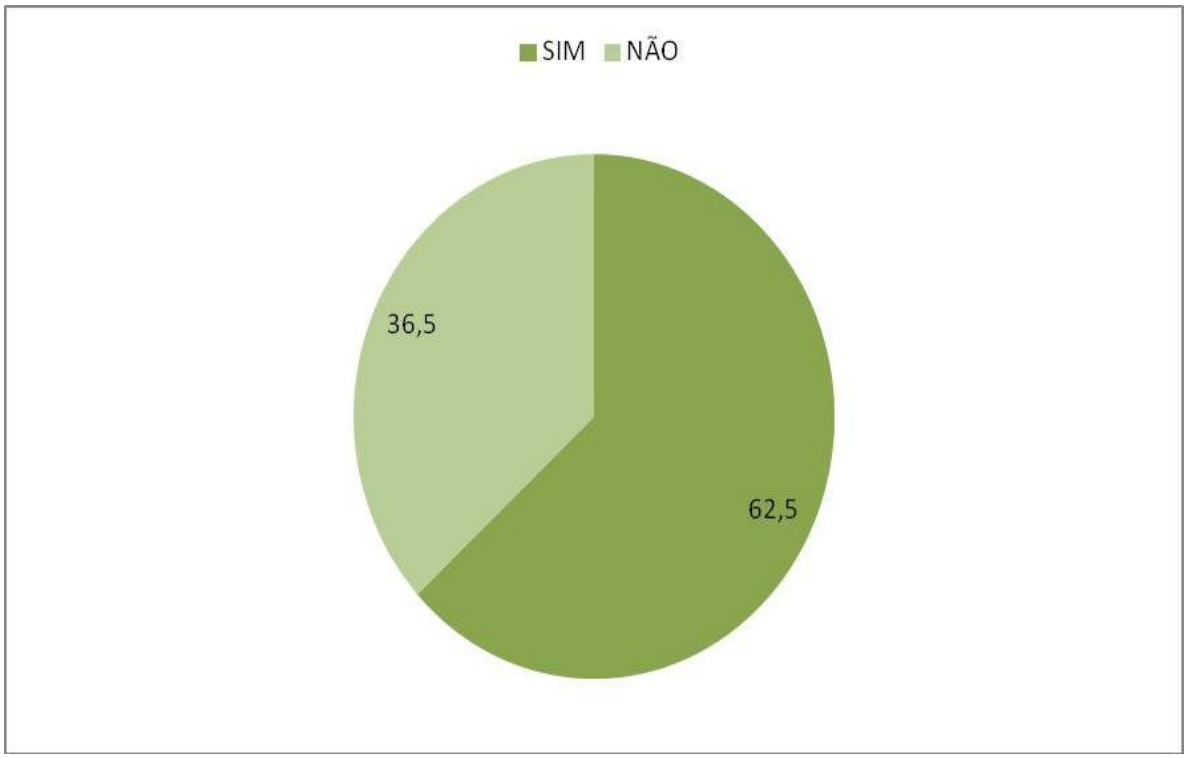
> [...]o professor tem relevante função, pois ele será o responsável pelo planejamento de ensino, organizando os conhecimentos clássicos fundamentais a serem garantidos pela escola para a humanização dos indivíduos, ele vai elaborar meios mais adequados à apropriação da cultura; é o educador que terá condições de avaliar o que o aluno atingiu aos objetivos planejados e quais as correções do curso que precisam ser estabelecidas para que a aprendizagem se efetive (Magalhães; Galvão,2014, p. 235).

O planejamento pode ser visto ainda como um processo de coordenação da ação docente, de maneira articulada e engajada nas atividades escolares do contexto social. Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. (Freire, 2013 apud Santos, 2017).

Portanto, a finalidade educacional ainda é promover o desenvolvimento das possibilidades humanas, transmitir aos indivíduos aquilo que isoladamente não conseguem aprender. Diante desta visão realista, entende-se o processo de organizar, de planejar objetiva-se evitar comodismos, rotinas, improvisos e promover a participação dos envolvidos no processo educativo escolar.

Fortalecer os planejamentos, assim como saber a execução do acompanhamento e a avaliação do trabalho construido e desenvolvido em sintonia ao que se adequa a Matriz de Referencia.

Gráfico 6: Existência de desafios para trabalhar de forma contextualizada ou interdisciplinar os conteúdos na escola do campo



Fonte: A Autora (2024)

Com base nos dados fornecidos no gráfico 6, **10 participantes (62,5%)** afirmaram enfrentar desafios para trabalhar de forma contextualizada ou interdisciplinar os conteúdos na escola do campo, enquanto **6 participantes (36,5%)** declararam não encontrar dificuldades nesse aspecto, **01 participante** não respondeu. Esses resultados indicam que, embora a maioria perceba desafios, uma parcela considerável não enfrenta tais barreiras, o que pode sugerir diferenças no contexto de trabalho, formações continuadas ou nas estratégias pedagógicas utilizadas.

Diante das informações indicadas no gráfico nota-se um número maior de docentes com entraves para se adequar e adaptar os conteúdos à pratica de educação contextualizada ou que vá além do disciplinar. É sabido que essa educação escolar tem grandes desafios, e diante de um currículo considerado às vezes concludente desde a formação, na compreensão da complexidade do conhecimento, da realidade social vigente impetrada na formação das pessoas que tem que lidar com problemas diverso, mas exige uma educação que propicia em motivar a pensar e na capacidade de gerir os conhecimentos (Morin, 1998).

Tendo em vista as justificativas citadas pelos profissionais, vale destacar os empecilhos diversos. Na planilha a seguir, as transcrições dos participantes da pesquisa, relacionadas ao sétimo questionamento: se sim, qual é o maior desafio para trabalhar de forma contextualizada ou interdisciplinar os conteúdos na escola do campo?

Quadro 1: Maiores desafios

Existem desafios para trabalhar de forma contextualizada ou interdisciplinar os conteúdos na escola do campo?			
	( ) SIM	**( ) NÃO**	**Se sim, qual o maior?**
P1		**x**	
P2	**x**		“Falta de formação continuada”.
P3	**x**		“Estamos em uma escola de tempo integral sendo escola do campo, há uma dificuldade em impulsionar os alunos a querer estudar, a interdisciplinar necessita de um trabalho mútuo”.
P4	**x**		“Pela inexistência de formações sobre educação do campo”.
P5	**x**		“O maior desafio é a base que grande parte dos estudantes chegam do ensino fundamental, bem comprometida”.
P6	**x**		“Às vezes falta de suporte tecnológico, principalmente para as escolas isoladas. Do ensino fundamental que são isoladas, longe da sede”.
P7		**x**	
P8		**x**	
P9		**x**	
P10		**x**	
P11	**x**		“O calendário escolar”.
P12	**x**		“A base dos alunos, suporte, as vezes ausência de interesses em planejar aulas interdisciplinares”.
P13	**x**		“Alunos sem base, dificultatam. Calendario escolar”.
P14	**x**		“Formação continuada”.
P15	**x**		“A escola é do campo, , de tempo integral, ainda em adaptação”.
P16			“Escola em tempo integral requer mais de todos, porém, a realidade diferente ainda”.
P17		**x**	
TOTAL			**16**

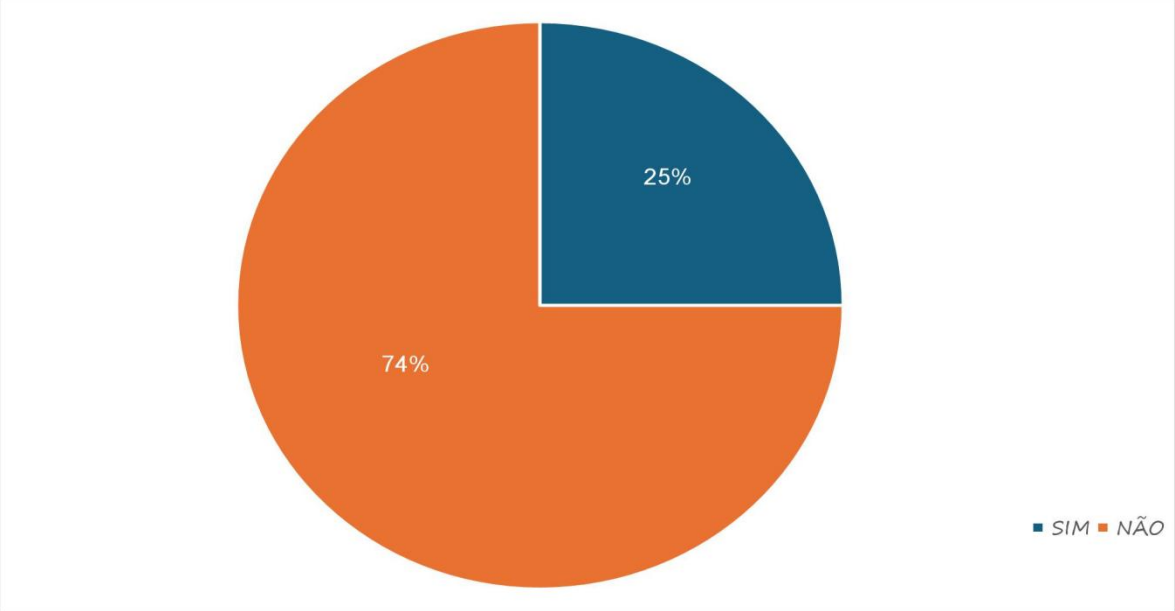
Visivelmente, é constatado justificativas variadas, mas é observável que dois professores alegam o calendário escolar como uma situação difícil para o trabalho, além e outros sinalizarem, que a falta de formação continuada é ainda um desafio na jornada, ausência constante de formações, a base de formação dos estudantes que chegam ao ensino sem base mínima para desenvolver as habilidades necessárias.Contudo, ainda se tratando do calendário elaborados na unidade de ensino, a Lei nº 9.394/1996, que es

tabelece as diretrizes para a educação nacional, Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro 210 Ci. & Tróp., Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010 direciona claramente nos artigos 23 e 28 as importantes conquistas para a implantação de uma educação que atenda as especificidades da área rural.

Levando em consideração o exposto acima, é preciso educar indivíduos que alcancem formação, por meio do desenvolvimento do pensamento interdisciplinar, ainda que literariamente exponha os desafios, que impossibilita trabalhar em interdisciplinariedade.

O Artigo 23 flexibiliza a organização curricular ao dispor que esta pode ocorrer ou quando afirma em seu Parágrafo 2º: O calendário deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivos sistemas de ensinos, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei para melhor garantir do ensino.

Gráfico 7: Contribuição da escola com formação continuada para trabalhar de forma contextualizada.



Fonte: A Autora (2024)

Os dados referentes à contribuição da escola com formação continuada para trabalhar de forma contextualizada com a educação no campo. Dos 16 participantes, apenas **4 (25%)** afirmaram que a escola oferece esse suporte, enquanto a maioria, **12 (74%)**, um participante não respondeu, indicou que não há tal contribuição. Esses números evidenciam uma lacuna significativa no apoio institucional, o que

pode impactar diretamente a qualidade e a efetividade das práticas pedagógicas voltadas para a educação no campo.

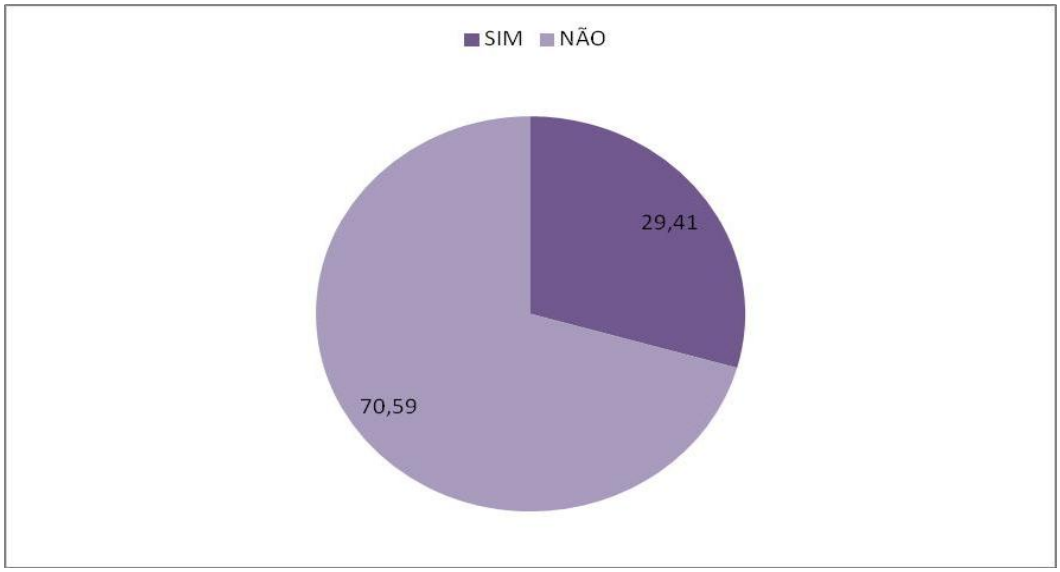
Para que a escola cumpra sua finalidade em sua integralidade, contribuir na formação continuada é essencial que os educadores estejam dispostos e colocar as reais situações e sendo fiel com o real compromisso de educar.

São as formações, conforme citadas pelos professores alvo da pesquisa, que possibilitam esse tipo de abertura, é o momento, o espaço onde o professor pode perceber se estar no caminho certo, ou ressignificar, caso sejam necessárias as suas práticas docentes, a fim de atender aos alunos com diferentes condições e ritmos de aprendizagem conforme (Rocha, 2017); e no mesmo sentido, Andrade (2008):

> [...] há um processo constituído por continuidades, descontinuidades, rupturas, ao longo do tempo, que conecta e desconecta influências mútuas entre a formação continuada e a ação do professor em contextos de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais (Andrade, 2008 p. 92).

Por isso, ainda se faz necessário praticas de formação para os professores das escolas do campo as formações continuadas não estão preparadas para o atendimento às especificidades e a diversidade do campo: fazer a integração Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro entre os conteúdos escolares e o conteúdo advindo da vida, do cotidiano, das histórias, memórias e cultura dos educandos, da comunidade,do local, do campo.

Gráfico 8: Os desafios da escola do campo são os mesmos da escola urbana?



Fonte: A Autora (2024)

No gráfico 8, reflete as respostas de um questionário sobre os desafios enfrentados pelas escolas do campo em comparação com as escolas urbanas. Quando questionados se acreditam que os desafios dessas duas modalidades educacionais são os mesmos, 5 pessoas responderam "sim" e 12 responderam "não".

Esses resultados indicam que a maioria dos respondentes acreditam que as escolas do campo enfrentam desafios distintos das escolas urbanas, ainda indicando e sugerindo as particularidades do contexto rural como: a infraestrutura precária; a distância entre a escola; as residências dos alunos, e a falta de recursos, podem dificultar ainda mais o processo educativo em comparação com as condições mais favorecidas das áreas urbanas.

Essas diferenças de percepções, justificadas são pontos para discussões mais aprofundadas sobre as necessidades específicas da educação rural e a busca por políticas públicas que promovam a equidade entre as escolas, em contrapartida buscar superar os contrates e desafios árduos, que estão entranhados nos sistemas de ensinos.

Buscando melhor compreender o porquê justificados e informados acerca dos desafios da escola do campo e da escola urbana, significados e disparidades da relação escola campo/urbana percebe-se pontos convergentes em vários aspectos e outros se completam conforme estão transcritos na figura a seguir:

Quadro 2: Por que os desafios da escola do campo e urbana não os mesmos?

Você acredita que os desafios da escola do campo são os mesmos da escola urbana?			
	( ) SIM	**( ) NÃO**	**Por quê?**
P1	**x**		
P2		**x**	“A evasão escolar é um dos problemas das escolas do campo causada pela necessidade dos jovens trabalharem para ajudar na renda familiar”.
P3	**x**		
P4		**x**	“A comunidade escolar vive realidades diferentes como trabalho e problemas sociais e econômicos”.
P5		**x**	“A realidade do aluno do campo é muito particular, muitos ficam desacompanhados em casa, os pais passam o dia fora trabalhando, além das questões de acesso e dependência de transporte escolar para deslocamento, algumas escolas e muitos transportes precários”.
P6		**x**	“São ambientes totalmente diferentes, queira ou não há dificuldades inerentes das escolas do campo”.
P7		**x**	“Um grande quantitativo de alunos já está no trabalho e muitos acabam priorizando o trabalho em vez do estudo, mesmo estando em idade escolar”.
P8	**x**		“Não existe diferenças entre o currículo do campo e da cidade”.
P9	**x**		“Sim. Porque precisamos entregar os mesmos resultados”.

P10	**x**		“Os desafios da escola do campo são maiores porque exige uma maior transdiplinaridade e multidisciplinaridade no ensino. A implantação do ensino integral na escola do campo tem sido um desafio para manter os discentes no turno diurno , uma vez que o público alvo e familiares são trabalhadores do campo(agricultores, pescadores, etc) e dependem desse trabalho para sua subsistência. Eles optam por matricular-se no turno noturno”.
P11		**x**	“Cada escola tem sua realidade, cada uma com seus problemas, uns iguais outras diferentes, mas com problemas”.
P12		**x**	“A escola do campo tem os maiores desafios, porque requer uma maior atenção no ensino, no no meu caso, o ensino integral na escola do campo possui desafios e exige maior articulação e contextualidade , logo grande parte do público são trabalhadores do campo, vários deles possuem experiências com base na agricultura familiar e exige um contexto da realidade e dos conteúdos”.
P13		**x**	“Temos publico , realidades diferentes com graus de formalidades opostas”.
P14		**x**	“Cada escola e comunidade com sua realidade, desafios e problemas distintos”.
P15		**x**	“Toda escola tem dificuldades e desafios, mas a do campo escola possui os maiores, que vão da dependência dos transportes inadequados, estradas precárias, evasão principalmente no período entre safras” .
P16		**x**	“Realidades diferentes ,cada uma com situações difíceis e a escola do campo com maiores dificuldades como acesso, transportes, evasão, problemas sociais e econômicos”.
P17		**x**	“Temos a evasão escolar é um dos fatores ou problemas das nossas escolas do campo, os jovens vão em busca de trabalho nas empresas ou nas fazendas para ajudar na renda familiar”.
TOTAL	**17**		

Fonte: A Autora (2024)

De acordo com o exposto é notório no contexto educacional da escola alvo e baseado em variados estudos, as escolas apresentam suas peculiaridades, sistemas organizacional diversificados, em referência a educação do campo na atualidade.

É percetível que as escolas do campo divergem das escolas urbanas, enfrentam diversos desafios internos e externos, dentre eles, a falta de infraestrutura, difícil acesso, transportes precários, poucas formações continuadas para os professores além da ausência algumas vezes de materiais didáticos, salas multisseriadas lotadas. Portanto, tais fatores terminam contribuindo para os altos índices de evasão escolar. Ainda em contraponto aos desafios, vale frisar a fala do professor P10” que

:

> Os desafios da escola do campo são maiores porque exige uma maior transdiplinaridade e multidisciplinaridade no ensino. A implantação do ensino integral na escola do campo tem sido um desafio para manter os discentes no turno diurno , uma vez que o público alvo e familiares são trabalhadores do campo(agricultores, pescadores, etc) e dependem desse trabalho para sua subsistência. Eles optam por matricular-se no turno noturno.

Entretanto, as justificativas citadas pelo docente convém que as realidades e as lacunas das escolas são distintas, maiores em inúmeros aspectos. Os desafios mencionado pelo professor 12, só reforça os problemas da escola do campo, que passa a requerer mais apoio, principalmente na parte pedagógica,sistêmica e socioeconômica, pois se tratando de escola do campo em tempo integral, mas que as condições ainda não estão condizentes.

Muitos jovens ficam desacompanhados dos pais, estes vivem da agricultura, em sua maioria, quando tem oportunidades de trabalho acabam faltando as aulas ou evadindo para ajudar nas despesas de casa, passando a ser mais um entrave para a diferenciação entre escola do campo e escola rural, mesmo sabendo das distintas peculiaridades de cada escola.

Ainda ao ser questionados se na sua realidade faltam políticas educacionais voltadas para a educação do campo. Obteve-se dos participantes (17 pessoas, correspondendo a **100%**), que há falta de políticas para esta modalidade de ensino, onde faz parte de um processo formativo que é valorizar a identidade e fortalecer a coletividade.

No que concerne as diretrizes para a Educação do Campo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) têm como objetivo: Considerar as realidades específicas do campo, valorizar a diversidade humana, promover a igualdade de oportunidades, formar cidadãos preparados para os desafios do século XXI.

Atualmente com nova implementação da BNCC, que tem gerado discussões e ainda muitas reverberações na educação nacional em curto, médio e longo prazo, em diversos pontos de vista da formação docente, dos currículos, do planejamento, trabalho pedagógico, financiamentos entre outros.

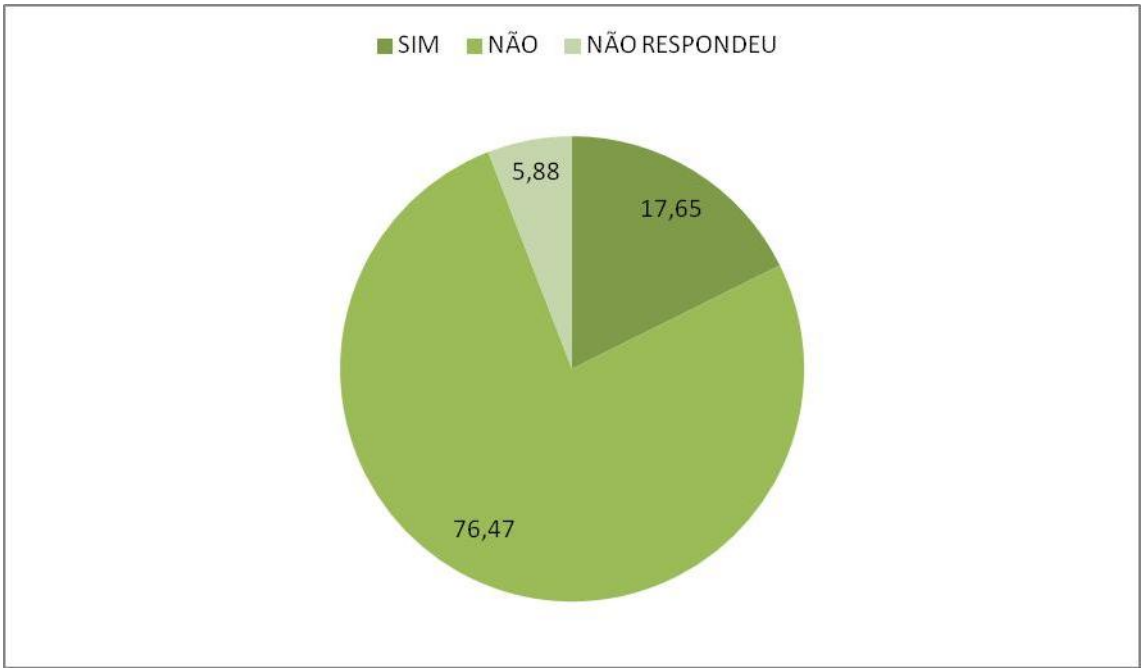
Vale refletir sobre a falta de políticas públicas mais específicas, a BNCC é um desafio atualidade, porém é passo relevante para a compreensão das políticas públicas educacional frente ao currículo da educação no e do campo.

Ao ser perguntado se relaciona as experiências e os saberes vivenciados pelos alunos. A totalidade dos participantes (17 pessoas, correspondendo a **100%**). Em conformidade com as respostas dos docentes, trabalhar um currículo de maneira contextual, dialogar com as experiências devem estarem intrinsecamente aliadas aos saberes dos estudantes. Assim como as vivenciais e conhecimentos se cruzem com

o ensino para que tenha uma aprendizagem que faça sentido. É plausível reforçar novamente, que um currículo é constituindo como elemento central de um projeto pedagógico, logo, facilitam o processo de ensino/ aprendizagem.

Contribuindo com estas análises Sacristán (1999, p. 61) traz; “ O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”. Desse modo, o currículo escolar é a base da prática pedagógica e orienta o processo de ensino e aprendizagem. Ele é dinâmico adaptável às caractérísticas de cada escola, comunidade e contexto local.

Gráfico 9: O trabalho desenvolvido parte de um currículo que priorizam as questões prontas?



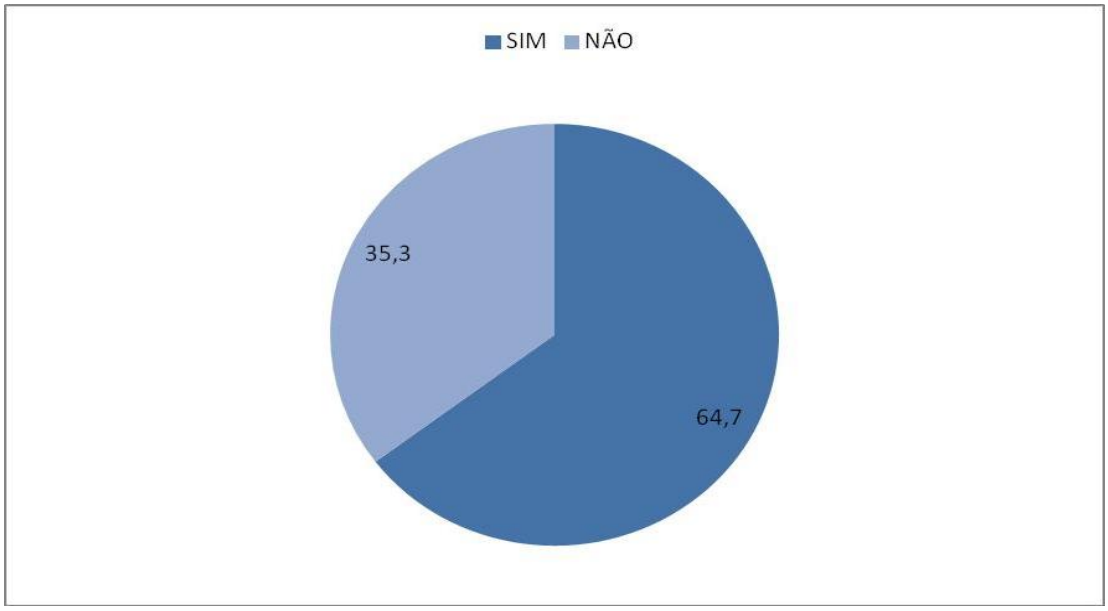
Fonte: A Autora (2024)

O gráfico 9, aborda a questão sobre a adequação do currículo escolar à realidade dos estudantes. A pergunta foi: "O trabalho desenvolvido na escola parte de um currículo que prioriza as questões prontas, sem ter condições de adequar à realidade dos estudantes?" Dos respondentes, 3 afirmaram que sim, enquanto 13 disseram não, e 1 não respondeu. Esses dados indicam que a maioria dos participantes acreditam que o currículo escolar não se limita a questões prontas, mas sim permite flexibilidade para ser adaptado às necessidades e realidades dos alunos.

Por outro lado, um número considerável (3 respostas afirmativas) sugere que, para uma pequena parcela dos respondentes, o currículo escolar ainda se apresenta rígido e desconectado das especificidades dos estudantes.

A única resposta não registrada também pode indicar uma incerteza ou falta de clareza sobre o tema. Esses resultados podem abrir um debate importante sobre a necessidade de adaptar os currículos para que reflitam melhor as condições locais e as características dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

Gráfico 10: Contradições no sistema educacional da escola e a prática do currículo



Fonte: A Autora (2024)

Os dados do gráfico 10, reflete as respostas sobre a existência de contradições entre o sistema educacional da escola e a prática do currículo. A pergunta foi: "Existem contradições no sistema educacional da escola e a prática do currículo?" Dos respondentes, 11 afirmaram que sim, enquanto 6 responderam que não.

Levando-se em consideração as afirmações expressas graficamente e as transcritas abaixo na planilha e de acordo como os estudos, no cotidiano escolar brasileiro o sistema educacional apresenta contradições, entretanto, pode-se ponderar que muitos viés educacionais mesmo que foram influenciados pelas concepções alemã da Escola de Frankfurt e por as pesquisas do norte-americano Robert Stake, tendo em vista realidades distintas em diversos aspectos sociais, culturais, geográficos, culturais e econômicos

A posteriori, se tem aprofundado uma “compreensão de que o conhecimento das tantas escolas existentes em um sistema educacional só é possível na medida em que

nos processos necessários a esse conhecimento, incorporemos os múltiplos sujeitos do cotidiano escolar" (Alves, 2003, p. 64).

Diante das contradições existentes no sistema educacional, que alonga-se por variados desafios de ordem: políticos, culturais e socioeconômicos. Nota-se que, durante muitas décadas vem aparecendo espaço para diálogos, normas, análises e compreensões das problemáticas geradas pelo sistema.

Quadro 3: Contradições no sistema educacional e a prática do currículo.

	( ) SIM	**( ) NÃO**	**Qual(is)?-**
P1		**x**	"procuro ao máximo trabalhar com os professores as vivências dos alunos em especial na EJA".
P2		**x**	
P3	**x**		
P4	**x**		"As disciplinas de estação do saber cobram conhecimentos que muitos professores não cobram e a rede não oferece a realidade".
P5	**x**		"O currículo muitas vezes vem elaborando pensado na realidade urbana".
P6	**x**		"O currículo poderia ser mais aprimorado e voltado mais para a pratica , para a realidade do aluno.Poderia ser voltado técnicas para o campo.O currículo muitas vezes vem elaborando pensado na realidade urbana".
P7	**x**		"As disciplinas de Estação do Saber cobram conhecimentos, que muitos professores não domina e a rede não oferece suporte".
P8		**x**	"O calendário escolar é um dos desafios da educação da escola" .
P9	**x**		
P10		**x**	
P11	**x**		
P12		**x**	
P13	**x**		
P14	**x**		
P15	**x**		"Currículo ainda distante da realidade. Falta de formação continua para melhoria do ensino e dos conteúdos" .
P16		**x**	
P17	**x**		"O suporte e o calendario escolar".
P22			

Fonte: A Autora (2024)

Ao serem questionados se há contradições no sistema educacional da escola e a prática do currículo, no **quadro 3** é observável que, os respondentes em sua maioria, informaram que existe as contradições. Em justificativas á pergunta, em qual(is), obteve-se algumas respostas dentre elas: que o currículo ainda está pensando o aluno da zona urbana.

Alguns indicam que há disciplinas que cobram, mas alguns profissionais não conseguem dominar conforme descrito na fala do professor P4 e P7. Outros indicam o calendário escolar como uma contradição, aja vista, que mesmo é contraditório, falta de mais suporte adequado. Com mais formações continuadas.

De modo geral, é notável que a escola não está totalmente em sincronia, no entanto, existem contradições no sistema educacional da escola e em colocar em pratica o currículo de acordo com suas propostas curriculares.

Já ao questionar acerca de a unidade de ensino está adequada para trabalhar com a educação de forma contextualizada, conforme as exigências do currículo de maneira interdisciplinar?" Obteve-se de todos os respondentes 100%, afirmaram que sim. Esse resultado é significativo, pois demonstra que a escola está preparada para adotar uma abordagem educacional contextualizada e interdisciplinar, conforme estipulado pelo currículo. Isso sugere que os educadores e gestores da escola estão conseguindo integrar diferentes áreas do conhecimento de forma que faça sentido para os estudantes, respeitando suas realidades e promovendo uma aprendizagem mais significativa.

É importante observar que a adequação percebida nem sempre reflete a realidade concreta de implementação, seria interessante investigar como a interdisciplinaridade e contextualização se traduzem nas práticas da escola. Esse dado, pode ser um indicativo positivo para a qualidade da educação oferecida, mas também abre espaço para uma análise detalhada das metodologias aplicadas.

Para que uma escola esteja adequada para trabalhar com educação contextualizada e interdisciplinar, é essencial que o currículo esteja atualizado e os docentes tenham formações, se capacitem para as novas diretrizes frente a proposta curricular.

Porém, o que se percebe é um currículo ainda é excludente, pois a escola do campo, não consegue totalmente contextualizar tudo o que vem tratar os conteúdos/temas, haja vista que, fazer entender determinados conteúdos presentes nos livros didáticos nem sempre traz abordagem de forma completa ou clara alguns pontos e contra pontos entre o conteúdo e a realidade que se divergem, dificultando o ensino contextual interdisciplinar.

É necessário ainda que desenvolvam as estratégias de avaliação, metodologias e formações, fortalecedoras para o desempenho dos alunos em relação aos objetivos definidos pela BNCC.

Tabela 2: Distribuição dos alunos por turma e quanto ao gênero.

	TURMA								
SEXO	1º A	1º B	1º C	2º A	2º B	2º C	3º A	3º B	TOTAL
FEMININO	8	9	2	3	9	4	4	6	45
MASCULINO	5	4	4	7	1	4	4	4	33
OUTRO. QUAL?	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: A Autora 2024

Tendo em vista, os resultados representados pela tabela 02 em relação a distribuição dos alunos por turma e quanto ao gênero, das oito(08) turmas de estudantes, é identificado que nas turmas do ensino médio, no que concerne as dos primeiros anos, observa-se que o quântico feminino é maior do que nas outras turmas analisadas.

Quanto aos gêneros dos participantes de todas as séries, está evidenciado a predominância significativa do feminino também, um total de 45, dentre as outras como maioria. Já os respondentes que se identificaram com o gênero masculino, equivalente ao quantitativo menor de 33. É notório que dentre os 78 participantes, nenhum identificou-se com outro gênero que não fosse masculino ou feminino, levando em consideração caso algum participante não quisesse responder tinha a opção de escolher outro(s), se quisessem especificarem ou não.

O que ainda pode-se ponderar ou justificar em relação o quântico masculino ser menor que o feminino, necessário se faz, levar em consideração: devido a região pesquisada está localizada com um polo irrigado vasto na agricultura irrigada, e com a dualidade com a agricultura de sequeiro, grande parte da população santanense, vive da atividades agrícolas e os filhos desses trabalhadores, frequentam a escola.

No entanto, muitos destes estudantes, principalmente os do gênero masculino, tendem a evadirem para ajudarem nos orçamento familiar ou buscar uma renda extra, especialmente no período de safras, pois a região tem traz oportunidades para se trabalhar, ter uma remuneração extra e contribuir financeiramente, considerando que uns retornam para a escola pós- colheita e outros não. Dessa maneira, favorece para que um quantitativo do gênero feminino ser maior e ainda conseguem concluírem o ensino médio,

segundo dados da secretária escolar da instituição.

Esses dados sugerem uma representatividade maior de mulheres na amostra analisada, assim como também indicada a predominância do gênero feminino entre os docentes da instituição que foi descrita anteriormente no gráfico 01 (dos questionários. Professores/ coordenador).

Tabela 3: Distribuição da Idade dos estudantes e suas respectivas turmas

ESCOLARIZAÇÃO	IDADE (Anos)					TOTAL GERAL
	18+	15	16	Não respondeu	17	
1º A	5	3	5	-	-	1° - 32
1º B	-	3	7	3	-	
1º C	1	4	1	-	-	
2º A	-	2	5	1	2	2º - 28
2º B	1	-	6	3	-	
2º C	-	1	5	2	-	
3º A	-	-	1	6	1	3º - 18
3º B	-	-	8	2	-	

Fonte: Autora 2024

Em relação a escolarização dos estudantes é notável na **tabela 3**, que o maior número de estudantes possuem a faixa etária de 17 anos, em seguida os de 18 anos acima, em sequência vem os de 16 anos, e por último com o menor percentual, estão os alunos de 15 anos. Salientando que 03 alunos omitiram a idade.

No que corresponde ao total geral os 1º anos possuem 32 alunos, os 2º anos 28, no 3º ano 18. Portanto, o maior número de estudantes está nas turmas dos 1º anos com idade entre 15 e 18 anos. A turma do 3º os alunos estão na faixa etária entre 17 e 18+.

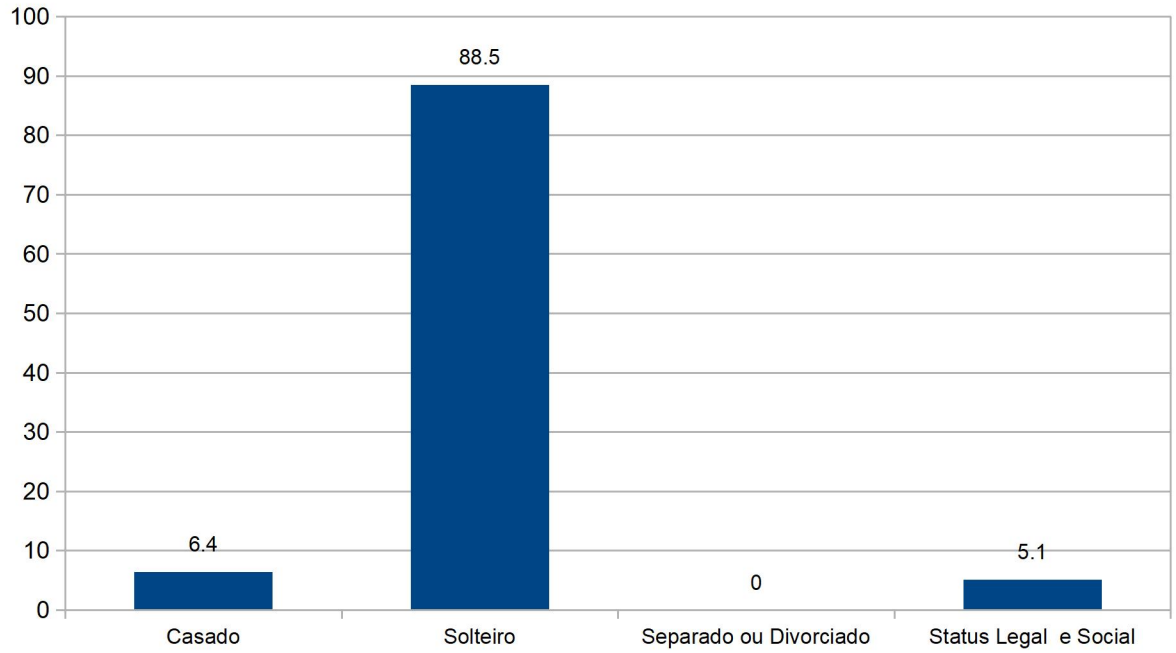
Considerando que no Brasil há mais de 76 mil escolas rurais, 8 milhões de pessoas em idade escolar habitando no campo. Desse quantitativo, conforme o Censo Escolar de 2014, aproximadamente de 32 mil escolas encontram-se fechadas. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD) nº 12.796, criada em 2013 para

atualizar a Lei 9.394, havia sido criada em 1996, o ensino é considerado obrigatório no Brasil para crianças e adolescentes dos quatro aos dezessete anos, mas é sabido, que ainda temos um numero significativo de estudantes fora da escola e da idade certa. Em nível municipal, segundo dados internos da escola, há casos similares ainda de alunos que evadem ou estão fora da idade certa.

Nota-se na tabela 02, das turmas pesquisadas, a maioria de alunos são os 1º anos, com 32 alunos, em segundo com 28 alunos, as turmas dos 2º anos, em último lugar as turmas dos 3º anos. Isso é considerável para que possamos compreender as distorções de anos e de idades para traçar um perfil do público alvo da instituição, porém verifica-se que a maioria dos alunos estão com a idade certa em relação a escolarização.

Contudo, é importante perceber que as turmas dos 2º e 3º anos, demonstram redução dos quânticos de estudantes, logo é notório que de acordo com a proximidade das idades a partir de 16 anos, os discentes optam pela evasão escolar para trabalhar, o que configura a queda nos números por série e idades.

Gráfico 11: Estado civil dos estudantes (%)



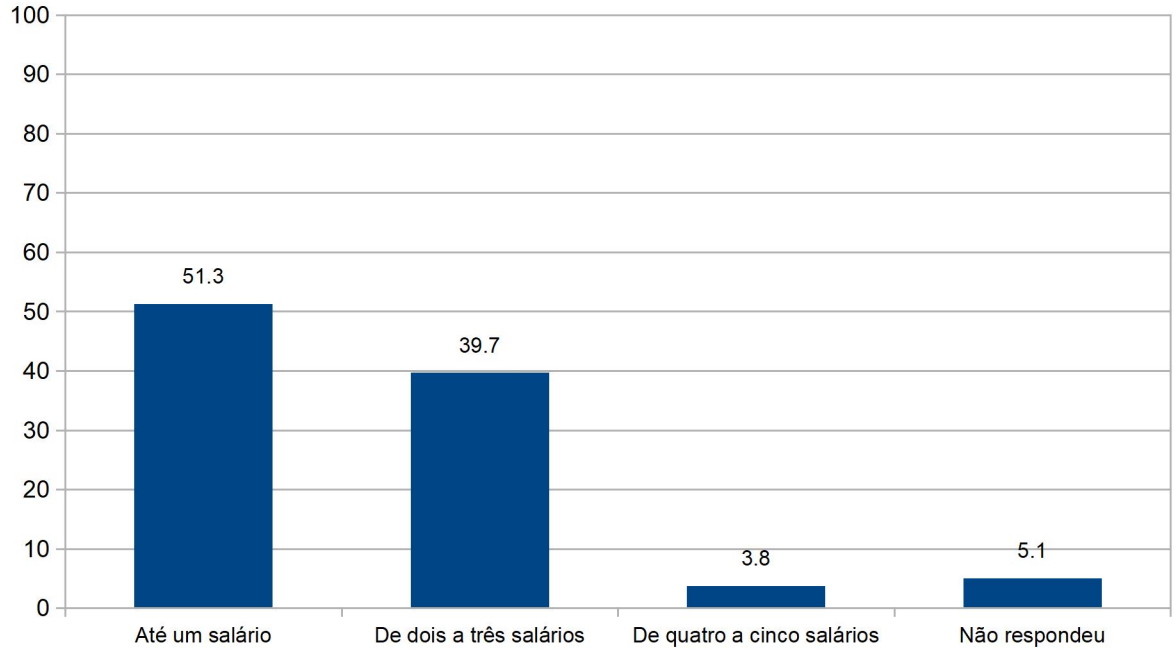
Fonte: Autora 2024

Ao questionar sobre a condição civil, de acordo com os 78 respondentes, demonstrado no gráfico 11, que o maior número de entrevistados confirmam o estado civil como solteiros, num quantitativo de 69 alunos, com percentual de **88,5%**. Em seguida com **6,4%**, em condição de casados e logo em sequência, com **5,1%**, os que se identificam

possuirem outro status legal e social, entre estes foram sinalizados como (união estável, namorando).

Ainda vale destacar que não há estudantes divorciados, 04 alunos não identificaram seu estado civil, e em relação as turmas de estudantes, os que sinalizaram a condição de casados, são alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio. Haja vista, por ser alunos em idade certa na escola, e possuir idade abaixo de 18 anos, estes já possui cônjuge, diferente dos alunos com idade ou igual em série avançada.

Gráfico 12: Distribuição da renda familiar dos estudantes



Fonte: A Autora 2024

O gráfico 12, demonstra que para melhor compreender o processo educacional da instituição e dos alunos da escola no e do campo, é necessário identificar ainda o perfil socioeconômico dos estudantes, para melhor entender se de alguma maneira vem trazer interferências, impactos para o funcionamento da educação contextual, voltada para a realidade dos discentes.

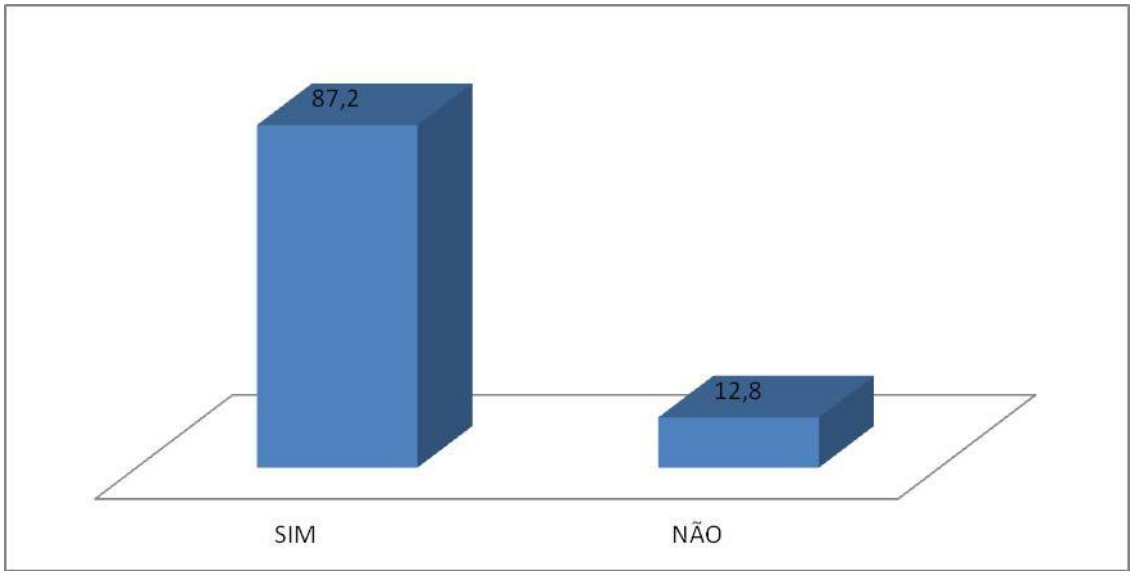
Ao ser perguntado sobre a renda familiar, obteve-se o seguinte percentual: **51,3%** afirmam uma renda salarial é de até 1 salário, sendo que corresponde o maior número dos alunos com renda mínima.

Logo após, com renda familiar segue a amostra de **39,7%** de 2 a 3 salários, **3,8%**

indicam uma renda de entre 4 a 5 salários. Não responderam sobre a renda familiar um total de **5,1%.**

Vale destacar que a renda é um fator determinante para a comunidade de Santana do Sobrado, principalmente na taxa de evasão escolar, pois há interferência, vários alunos, para ajudar na renda familiar, passam a fazer diárias, saem da escola, evadem no período entre safra dos produtores e das empresas do agronegócio.

Gráfico 13: A escola trabalha os conteúdos de forma contextualizada?



Fonte: A Autora 2024

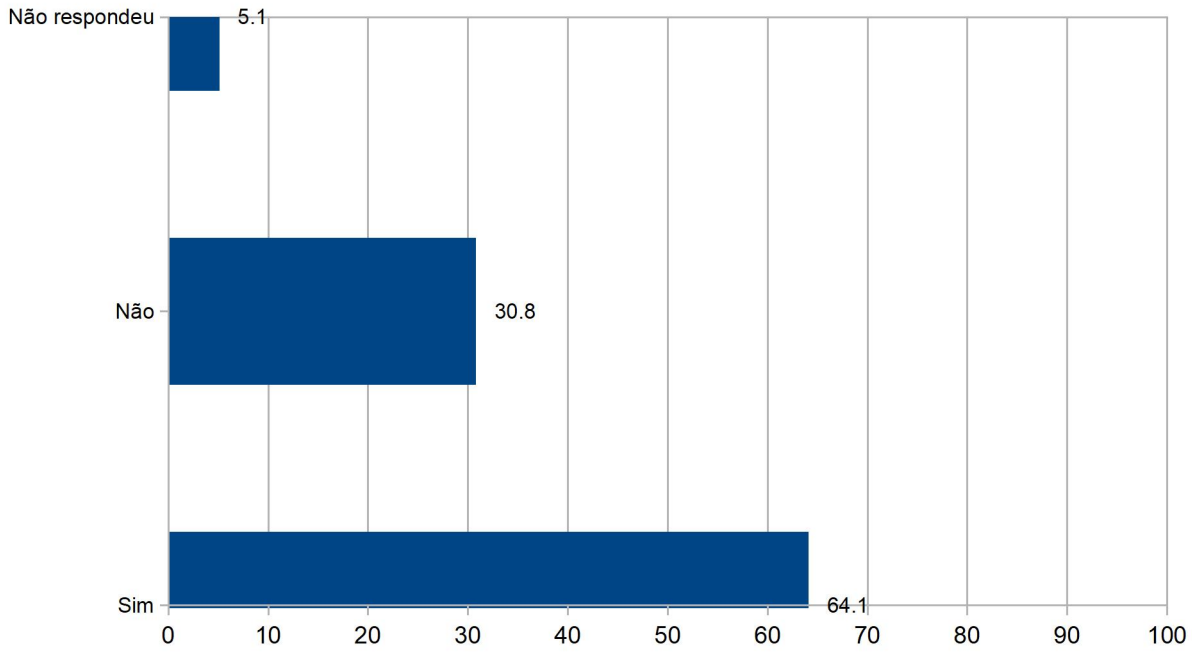
O gráfico 13, apresenta resultados da questão, sendo que **87,2%** afirmaram a escola trabalhar com conteúdos de forma contextualizada, já **12,8%,** sinalizam que não há trabalho com os conteúdos de forma contextualizada. Analisando o quantitativo dos estudantes por séries/ turmas ficou visível que nas turmas dos 1º anos, do ensino médio, foram os que mais indicaram que não existe uma educação que contextualize os conteúdos a realidade.

Desse modo, em consonância ao que traz o currículo das escolas e as diretrizes da educação é necessário que os conteúdos não se distanciem da realidade dos estudantes na sala de aula, a escola é lugar a qual deve possibilitar as aprendizagens.

Contudo, é essencial que o docente repense sobre a possibilidade de relacionar os temas e conteúdos, coloque em suas aulas, o que preconiza o currículo o que possam ser úteis aos alunos.

Tendo em consideração que ao confrontar as afirmações dos alunos com ao que foi questionado aos docentes no gráfico 7, conforme os desafios dos participantes **(62,5%)** afirmarem enfrentar desafios para trabalhar de forma contextualizada ou interdisciplinar os conteúdos na escola do campo, isso só vem confirmar ou indicar a possibilidade de algumas turmas não perceber essa ralação contextualizada, por existir entraves na adaptação conteúdos e currículo à realidade.

Gráfico 14: Opinião dos estudantes sobre se os conteúdos trabalhados se adequam ou dialogam com sua realidade de aluno do campo



Fonte: A Autora 2024

O Gráfico 14, demonstra os dados referentes a pergunta: se os conteúdos trabalhados se adequam ou dialogam com sua realidade de aluno do campo? O que se percebe é que os respondentes sinalizam que **64,1%** confirmaram, sendo a maioria dos estudantes.

Os **30,8%** responderam que os conteúdos não se adéquam ou dialogam com suas realidades de estudantes da escola no e do campo, o que chama atenção também é

que novamente a predominância das turmas dos 1º anos, indica que os conteúdos não estão se adequando e dialogando a realidade de quem vive no campo.

Por último, **5,1%** não responderam a pergunta, dentre estes são 02 alunos das turmas dos 1º anos e mais 02 dos segundos anos.

Quadro 4: Você considera importante uma educação contextualizada, de acordo com sua realidade de aluno do campo. Por quê?

TURMAS	SIM	NÃO	PORQUE?	NÃO JUSTIFICOU A RESPOSTA	NÃO RESPONDEU
1°A	08	03	“É importante”. “Aprender mais”. “Favorece ao aluno”. “E de extrema importância para a aprendizagem”. “Traz muitas coisas que precisam saber”. “ É importante para a realidade”. “ Entender os conteúdos e levar para a vida...”. “Entender e aprender com a realidade”. -”Pode ajudar”. “Porque aprendemos muitas coisas para o trabalho”.	2	2
1°B	12	01	“Ajuda muito fora da escola”. “Ajuda o estudante a traçar paralelos e se familiarizar com a realidade”. “ Ajuda fora da escola conhecer as coisas”. “ Para preparar quando sair da escola”.	8	0
1°C	15	00	“Melhor para meu aprendizado”. “Aprende mais”. “Porque é bastante importante”.	1	1
2°A	10	00	“ Pode ajudar a entender melhor os assuntos e a realidade”. “Ajuda na experiência e na vida”. “Ajuda a entender os conteúdos”. “ Porque ajuda no entendimento dos assuntos”. “ Ajuda a compreender melhor o assunto, pois já tem aquilo que pode ajudar no dia a dia”. “Sim, trabalha o conteúdo da realidade do aluno com melhor aprendizado”. “Mostra os problemas da minha comunidade, englobando materiais e reflexão”. “ Nos capacita para a jornada de trabalho”. “ Prepara para o futuro”. “Ajuda a entender”.	0	0

2°B	08	02	“ Ajuda a entender o ambiente que vivemos”. “Sim, e importante”. “Para aprender as coisas do campo, acho importante”. “ Porque é muito importante”. “ E essencial”. “ Nem tudo vai servir para nós”. “Ajuda conhecer as coisas”. “ É importante”. “Para aprender”.	3	0
2°C	08	00	“ Sim, ajuda a ter mais conhecimento”. -É importante para o aluno”. “Para abrir os olhos para a realidade”. “Ajuda a ter mais conhecimento”.	4	0
3°A	08	00	“Para que possa obter mais conhecimento”. “Para ter melhor aprendizagem”. “ Porque tem alunos que tem dificuldades de entender e a realidade adequada pode ajudar”. “Porque alem de aprender, nos podemos levar para a vida”. “ Saber mais sobre a situação vivida”. “O entendimento será simples e fácil de aprender. Adequando a vivência. “Porque vai está de acordo com a minha realidade”. “Vai servir de vários ensinamentos para a vida”.	0	0
3°B	10	00	“ Ajudar a entender mais”. “Concretizando o ensino, ajuda na rotina”. “ Pela conscientização da realidade e lógica do campo”. “Conseguimos ter mais experiência sobre as coisas do campo”. “Para termos uma base da vida fora da escola”. “Ajuda muito a ganhar conhecimento”.	4	0
	69	**06**	**-**	**22**	**03**
TOTAL					**78**

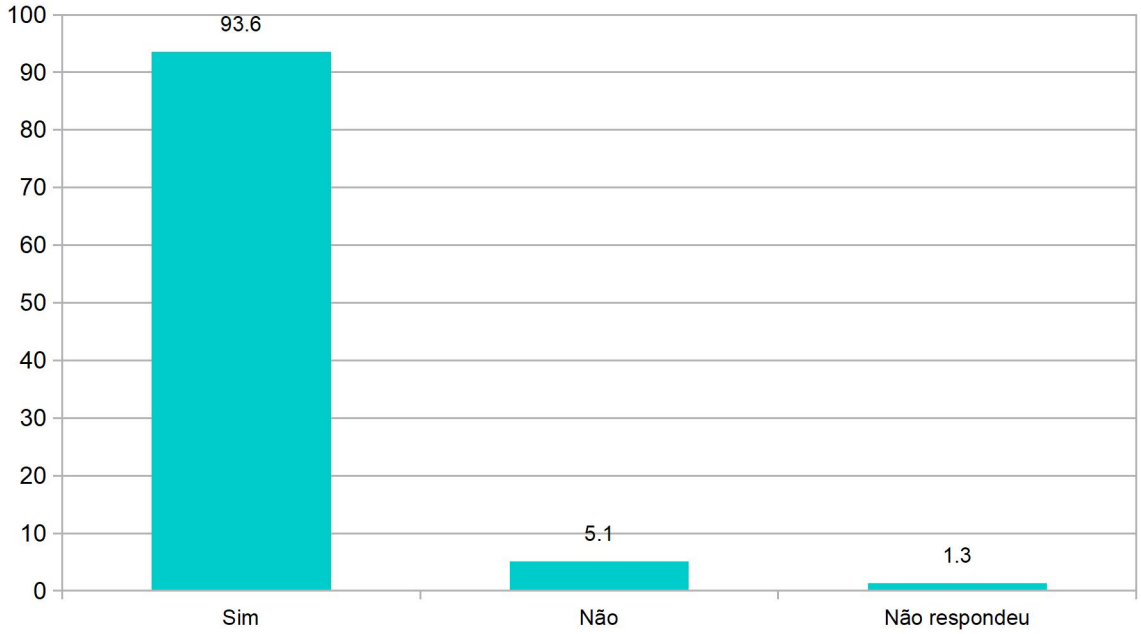
Fonte: A Autora (2024)

No quadro 4, acima ao serem questionados se consideram importante uma educação contextualizada, de acordo com sua realidade de aluno do campo? Dos 78 participantes, 69 alunos consideram a relevância de uma educação contextualizada com o cotidiano, isso denota que diante de todas as justificativas do porque da importância para a aprendizagem.

Os estudantes que não consideram como importantes foram apenas o quantitativo de 06, sendo 22 sinalizaram a importância, porém estes não justificaram a pergunta. Apenas 03 discentes preferiram deixar sem respostas. Portanto, mesmo obtendo meioria de afirmações e nas justificativas diversas, é percetível que as respostas são positivas para a

educação contextual em acordo com a vivência, logo as justificativas são em contribuir para a formação, aprendizagens, ajudar na resolução e nas dificuldades dos problemas diários e nos vindouros.

Gráfico 15: Opinião dos estudantes sobre a importância dos conteúdos das aulas levarem em consideração as suas vivências



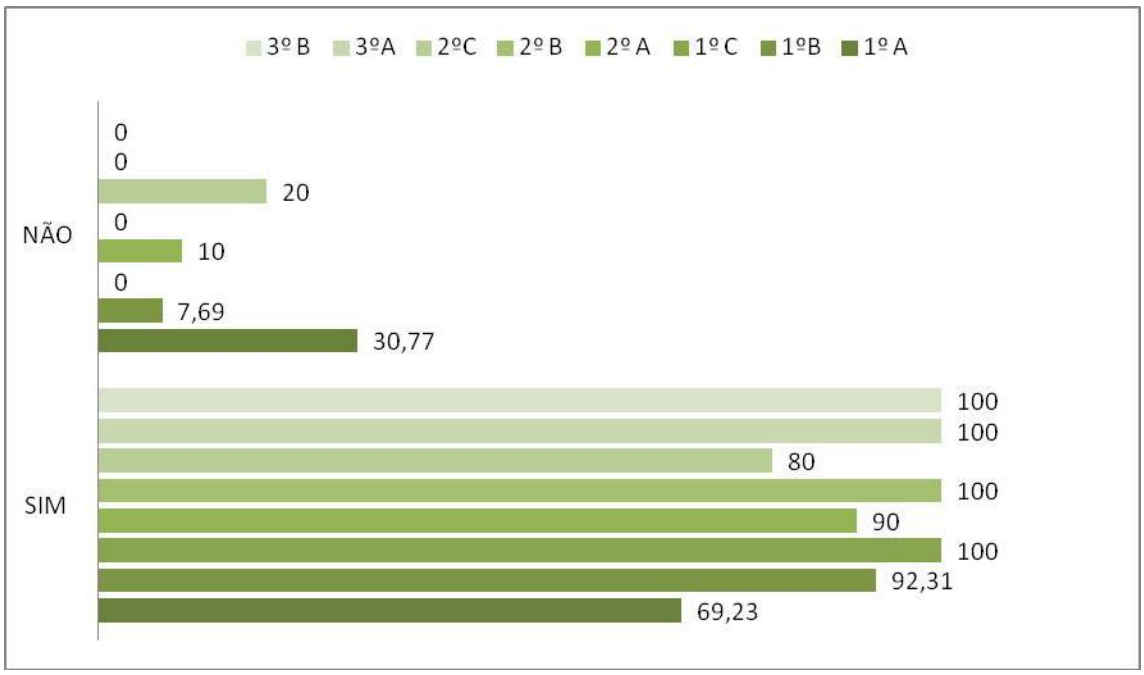
Fonte: Autora 2024

O gráfico 15, mostra dados dos alunos que consideram, dos que não consideram e dos que não quiseram opinar se são importantes os conteúdos das aulas e estes, devem levar em relevância às suas vivências.

Dos respondentes, apenas **1,3%** não consideram fundamentais, dando a entender que não querem opinar ou sabem da importância. Os que não consideram como importantes um percentual de **5,1%**, dentre os 78 estudantes, 73 (a maioria) percebem a relevância dos conteúdos, das vivências, que corresponde a **93,6%**. Esse resultado só demonstra que os estudantes têm preferências que se trabalhe com temáticas que estejam dialogando com as suas vivências nas aulas, pois são necessários para uma aprendizagem relevante e significativa, assim permitir, que os estudantes façam associações entre os conteúdos curriculares e a sua realidade.

Contudo, abordar questões cotidianas é o um ponto de partida para assegurar as aprendizagens e os levam à compreensão dos conceitos e conteúdos com enfoque ainda em sustentabilidade.

Gráfico 16: Quantidade de alunos que gosta quando os conteúdos levam em consideração a realidade.



Fonte: Autora 2024

O quantitativo dos participantes indicado no gráfico 16, traz os resultados dos dados dos estudantes, que gostam quando os conteúdos levam em consideração a realidade, por turmas ficaram da seguinte forma: 1ºA (sim: 69.23) e (não: 30.77);1º B(sim: 92.31 e (não 7.69), 1ºC(sim: 100.0) e (não: 0.0). Nas turmas dos 2º ano A (sim: 90.0) e (não: 10.0); 2º B (sim:100.0); 2º C (sim 80.0) (não 20.0); 3º(sim:100.0) e 3º(sim: 100.).

Diante das afirmações e dos quantitativos em expostos, nota-se a maioria dos respondentes, com o gostar das vivências estarem dialogando os assuntos das aulas, quando está junto a realidade, fica mais prazerosas, porque o conhecimento, que se cruzam, na parte das experiências evidenciadas, só confirma sua relevância para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Quadro 5 - Opinião sobre a importância de estudar com conteúdos que tragam conhecimentos teóricos e engloba as práticas e as vivências do aluno.

	RESPOSTAS	NÃO RESPONDEU
1°A	“Porque e necessário”. “Traz conhecimentos”. “Não passar vergonha”. “Para nossa vivência na comunidade”. “Porque aprendo muita coisa util”. “Aprendo coisas que vai fazer parte do meu futuro”. “Vamos precisar no futuro”.	5

	“Tudo é bom para o conhecimento”.	
1°B	“Para ter uma qualidade de vida”. “Facilitar a trajetória do estudante ao longo do ano”. “Para ter uma vida melhor com qualidade e também conhecimento”. “ Entender melhor”. “Ajudar bastante o aluno”. “Trazer mais conhecimento par ao aluno”. “Importante para nossa realidade”.	6
1°C	“ Não sei”. “ Muito bom para o estudo escolar e para o trabalho”. “Muito importante para aderi conhecimento”.	3
2°A	“Facilita meus estudos”. “Sim, pois facilita na hora da aprendizagem”. “E importante”. “Importante, pois seria bom ficar formalizado sobre os conteúdos”. “Ganha experiência ajudando o aluno a compreender melhor o assunto”. “Sim, o assunto na prática do dia a dia ajuda a memorizar melhor”. “Descobri questões sociais que o perpetua na sociedade”. “Muito importante, porque facilita o meu entendimento sobre o assunto” “.E bom, porque familiarizo com o assunto e com a realidade”.	1
2°B	“ Bom, a gente aprende muito mais. Também é interessante e importante”. ”E importante, para que nós nos vejamos na educação , também nos ajudar a entendemos o ambiente que vivemos”. “ Para aprender mais”. é importante porque o aluno já aprende coisas do campo, da realidade”. “ É normal, temos que adequar a vivência”. “ É bom para aprender mais”. “ Ajuda entender melhor o assunto”. “Para ter mais conhecimentos e sem contar que pode ser interessante”.	2
2°C	“Sim é importante para aprender”. “Traz uma boa educação, leva informação para as pessoas”. “ Para nos prepararmos para as lutas, desafios, em que esse conhecimento seria importante”. “ Traz mais conhecimento para os alunos de acordo com sua experiência”.	4
3°A	“Para que não julgue o outro sem saber da realidade. “ Importante para um melhor ensinamento e conhecimento”. “Porque assim sai preparado quando completar o ensino médio e para a vida”. “E sempre bom, quando nos aprendemos as coisas na teoria e na prática”. “ Aprendermos muito e levar para a vivência do campo. “Porque iremos nos aprimorar no contexto”. “Nos faz entender melhor algumas experiências divididas com os colegas e o aprendizado flui melhor”. “ É importante para nossas vidas e realidade aprendidas. “ E muito importante para nossa realidade, vida, que traz	-

	vários aprendizados”.	
3°B	“Ajuda a evoluir bastante mais”. “Ajuda na conscientização sobre a rotina diária”. “Traz a ideia que é algo útil para dentro e fora da escola”. “ Para podermos entender melhor mais sobre a nossa vivência em sociedade”. “ Para que os alunos possam sair do colégio com algo em mente sobre como é a realidade, mas do campo”. “E importante porque leva em consideração as minhas vivências e ganho mais conhecimento”. “E importante para servir de ensinamentos e também para o futuro”. “Importante para estarmos dentro da nossa realidade e aproveitar”. “Traz mais conhecimentos para ajudar na realidade e no futuro”. “ E importante termos conhecimentos sobre a nossa realidade de forma adequada praticando”.	-
TOTAL	**-**	**21**

Fonte: A Autora (2024)

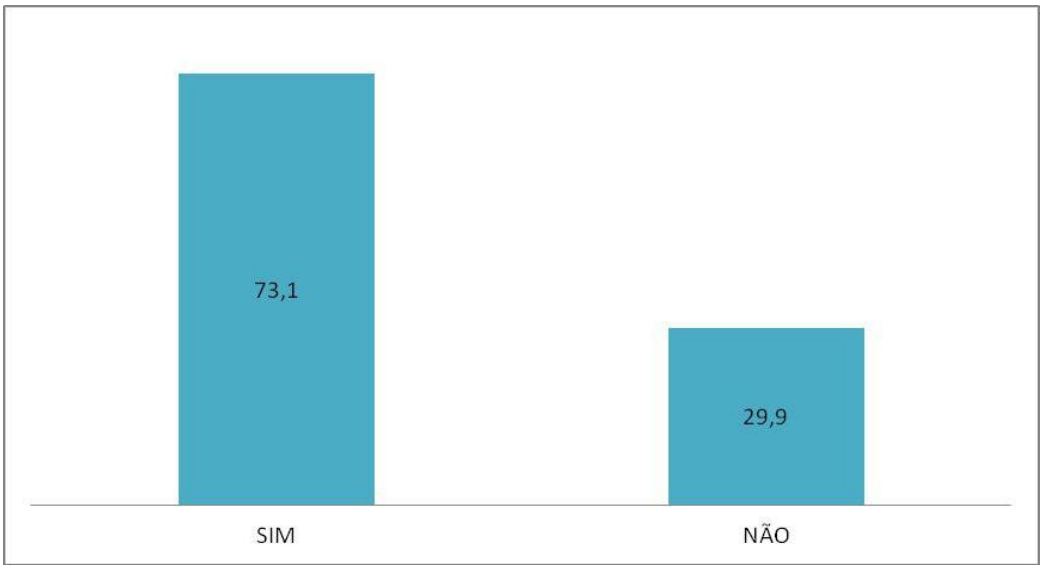
O quadro 5, transcreve as respostas ao serem perguntados sobre a importância de estudarem conteúdos que tragam conhecimentos teóricos, que integrem as práticas e vivências do aluno na escola do campo. Dos 78 estudantes alvo da pesuisa, apenas 21 quiseram responder. Os demais deixaram em branco. Mas em analise das respondidas ficou notável a a significância de estudar conteúdos que dialogam teoria e prática vivenciadas pelos estudantes.Obteve-se variadas informações conforme descritas na planilha acima indicadas pelos alunos das turma.

A educação não só prepara o estudante para o futuro, mas para uma parte intrínseca e contínua da jornada da vida. a importância de associar a teoria à prática, e como uma boa base teórica impacta o aprendizado dos alunos. Libâneo diz que:

> Os professores precisam dominar, com segurança, esses meios auxiliares de ensino, conhecendo-os e aprendendo a utilizá-los. O momento didático mais adequado de utilizá-los vai depender do trabalho docente prático, no qual se adquira o efeito traquejo na manipulação do material didático. (Libâneo, 1994, p. 173).

É no decorrer do processo de ensino e aprendizagem que ocorre o cruzamento dos diferentes saberes, os conteúdos,se englobam às vivenciais nas teorias e práticas para a função de educar e transformar sujeitos do processo de construção do saber.

Gráfico 17: Opinião dos estudantes sobre se os materiais didáticos (conteúdos) estão ou não adequados contextualmente à sua realidade



Fonte: Autora 2024

No gráfico 17, apresenta as respostas à pergunta: os materiais didáticos (conteúdos) estão ou não adequados contextualmente à sua realidade?

Dos respondentes **73,1%** responderam que sim, já os que afirmaram que não foram **26,9%**. Vale frisar conforme foi indicado anteriormente no gráfico 13, só corrobora que a escola além de trabalhar os conteúdos de maneira contextualizada, os envolvidos na pesquisa também sinalizam em sua maioria sobre o material didático ainda estarem adequados à realidade. Isso denota mais um indicativo de que a escola certifica, trabalha, mesmo com algumas dificuldades existentes com o que prevê a base curricular dos estudantes da escola do campo.

Tabela 4: A escola do campo está comprometida com a construção de uma educação contextualizada que leva em consideração alternativas de sustentabilidade.

TURMA	SIM	NÃO	NÃO RESPONDEU
1º A	11	02	00
1º B	10	03	00
1º C	06	00	00
2º A	10	00	00
2º B	09	00	01
2º C	08	00	00
3º A	07	01	00
3º B	08	02	00

Fonte: Autora (2024)

Com base nos resultados da tabela 4, traz respostas para a pergunta: a escola do campo está comprometida com a construção de uma educação contextualizada que leva em consideração alternativas de sustentabilidade? Os grupos dos estudantes por série e turmas corresponderam com a percentagem: na turma do 1º ano A **84.62,** responderam que sim, **15.38**, indicaram não. No 1º ano B, **76.92** em maioria, também confirmaram e **23.08** indicaram não. Nessa turma do 1º ano C, no 2º ano A e 2º ano C, **100.0** das três turmas confirmaram que a escola está comprometida com a construção de uma educação contextualizada voltada para a sustentabilidade.

No que correspondem as turmas 2 º ano B, em maioria 90% afirmaram e **10.00** não responderam a questão, isso denota que pode haver uma lacuna, logo foi a única turma que deixaram em branco essa pergunta.

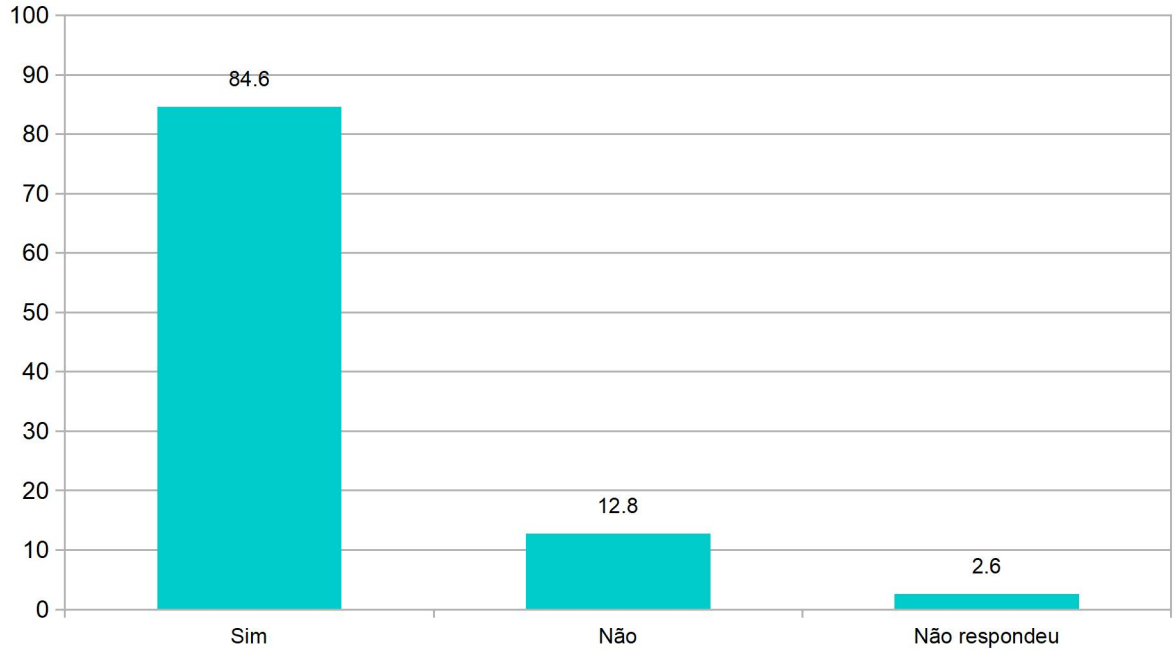
Nos 3º anos, a turma A, sinalizou sim com um percentual de **87.5** e não **12.5**, a turma B, **80.0.** e não **20.0.** Desse modo, todas as turmas em sua maioria confirmaram que a escola tem comprometimento para a construção de uma educação contextual, que consideram alternativas para a sustentabilidade.

A escola do campo pode aguçar no envolvimento dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de toda a comunidade. Consoante em pensar numa escola comprometida com EA (Educação Ambiental), neste sentido é que a Educação Ambiental pode explorar, segundo Amorim (2005, p. 144):

> [...] temas relativos ao ensino das temáticas ambientais [...], às políticas públicas em educação, aos movimentos que articulam escola e cultura pelos entremeios das questões ambientais, às questões relativas à aprendizagem da comunidade e em especial as relações entre concepções, sensibilidades, racionalidades e mudanças das relações entre homens/mulheres/crianças com o ambiente.

Uma escola empenhada com Educação Ambiental tendo como uma possibilidade de transformação das realidades, onde busca desenvolver alternativas para uma Educação do Campo, que trabalha pensando em sustentabilidade.

Gráfico 18: Os projetos educacionais propostos pela Secretaria de Educação contribuem para a educação e suas vivências.



Fonte: Autora 2024

No gráfico 18, vem identificar o percentual de **84,6%,** dos participantes, responderam em maioria que sim, à pergunta sobre “Os projetos educacionais propostos pela Secretaria de Educação contribuem para a educação e suas vivências?”. Os que responderam não, foram **12,8%**, sendo alunos do 1º ano e 2º. Já **2,6%,** dos discentes não responderam ao questionamento, deixaram em branco, dentre estes 02 estudantes correspondem a 1 aluno do 1 ano e outros do 2º ano.

Neste sentido, assim observa-se que na percepção dos estudantes os projetos sugeridos pela secretaria estadual, de alguma forma são interessantes, mais também adequam às vivências dos estudantes da escola no e do campo.

5 PRODUTO FINAL

A partir dos estudos, coletas e análises dos dados originou a dissertação como trabalho de conclusão e resultados da pesquisa, um Podcast, intitulado como PodEducar, um espaço criado para fortalecer a prática docente da escola do campo, gravado em estúdio com a participação de 03 convidados de forma presencial e 01 em formato de audiovisual (com pedagogos especialistas, mestres e doutor em educação contextualizada).

Com o intuito ainda em contribuir para a escola no e do campo, a fim de fortalecer o planejamento docente aliado ao currículo, voltadas para a realidade de quem trabalha no campo, que engloba às práticas docentes e vivências dos alunos, com a temática: Educação Contextualizada e a interdisciplinariedade na Escola no/do Campo: um olhar a partir do currículo.

No entanto, o roteiro do PodEducar, foi elaborado a partir da temática acima, e se norteou baseando-se nos resultados, que foram coletados, para que venha trazer reflexões, estímulos e propostas pedagógicas, que podem colaborar com uma educação que se contextualize interdisciplinarmente na escola no /do campo.

Aos convidados, foram introduzidos tópicos com perguntas para a socialização sobre a educação e contextualização, em sequência também apresentação por partes com algumas questões pontuadas, haja vista, direcionadas, que precisavam esclarecer e reforçar a temática.

No primeiro momento, foram apresentados a temática e os convidados, em sequência uma conversa sobre o Conceito de Educação Contextualizada na escola do campo, reforçando os conceitos, os entraves que a escola e os docentes encontram em agregar o currículo contextualizado nas aulas.

Em seguida, abordou a Educação Interdisciplinar atrelada à Educação Ambiental baseada na BNCC e leis educacionais e suas contradições diante da realidade.

No terceiro momento, ficou aberto para as considerações finais dos convidados, que trouxeram sugestões para se trabalhar com uma educação contextualizada de forma interdisciplinar na escola no e do campo e ainda para consubstanciar o tema e finalizar, a participação audiovisual de outro convidado reforçando sobre a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.

Contudo, será disponibilizado a cópia da gravação do PodEducar para a escola alvo da pesquisa, pois esse podcast é de grande importância, logo vem esclarecer alguns

pontos observados na pesquisa com finalidade de contribuir no planejamento e fortalecimento pedagógico da instituição.

O referido produto final, a gravação ficou com a duração 1h 09min 37s, a coordenação da escola poderá utilizá-la nas atividades complementares junto aos docentes. Está disponibilizado no link:

https://youtu.be/tZD-8uEdyuw?si=YJ67G9e213TAn6uU

Figuras 9: Pôster e imagens apresentação do PodEducar



Fonte: A Autora (2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho demonstrou através das análises que a educação contextualizada e a interdisciplinariedade na escola no e do campo, com um olhar a partir do currículo, do Colégio Estadual Agnaldo Almeida, traz a complementação para a formação cidadã dos alunos advindos do entorno do distrito alvo, e dos professores que passam a fortalecer os saberes, as identidades, a cultura local, e contribuem para a sustentabilidade e nas aprendizagens dos estudantes.

Assim, ficou possível evidenciar através dos resultados obtidos, que a instituição consegue desenvolver parcialmente uma educação de maneira contextual, interdisciplinar e tenta agregar e fortalecer: o currículo, os conteúdos às realidades dos estudantes. Cabe a escola em seu fazer e papel pedagógico buscar estratégias para atender às especificidades dos professores. E estes, por sua vez também buscar estratégias metodológicas, que auxiliem nas atividades que complementam o contextualizar.

Porém, ficou demonstrado a existência de várias lacunas (as dificuldades em se adequar as vivências dos estudantes aos conteúdos e as faltas de formações constantes) para o contextualizar dos conteúdos, das disciplinas e metodologias para a total eficácia.

Outro ponto a ressignificar seria diante da escola ser nomeada “Escola do Campo”, há uma lacuna, não está totalmente direcionada para o no e do campo no que corrobora como realmente deveria ser a escola do campo, e os fatores do não favorecimento está nos pontos adversos, que vão desde a complexidade no novo currículo, os livros didáticos, as barreiras entre escola de tempo integral, sendo que a escola é do campo. Ressaltando que vários professores desenvolvem e ainda trabalham de forma contextual estreitando as dificuldades da realidade ao que preconiza o currículo e as leis educacionais.

Porém, o que ainda está faltando é uma maior assistência, acompanhamento e apoio, principalmente com as formações continuadas, oficinas metodológicas para os docentes estreitarem as barreiras presentes. Além de uma adequação mais cuidadosa no que se refere ao calendário escolar, no cumprimento dos dias letivos efetivamente com aulas, também superar alguns desafios sugeridos pelos professores para fazer uma organização metodológica mais eficaz, que contextualize essas proposições dos anseios, dos professores, dos alunos em especial os dos 1º anos em questão, conforme foi observado em alguns questionamentos e alguns não respondidos, conforme dados coletados.

Ainda ficou perceptível, em relação aos docentes, que não conseguem a contextualização totalmente, isso é visível em algumas questões subjetivas, ao serem comparadas as respostas da pergunta objetiva, além de alguns conteúdos, dos livros didáticos não estarem em sintonia com a realidade dos estudantes do semiárido, às vezes dificulta a contextualização de maneira interdisciplinar.

No que foi observado, identifica-se pontos positivos sobre a importância e reconhecimento de se trabalhar contextualmente, de ser importante, necessário, , significativo e agradar aos estudantes da escola do campo, pois o ensino contextualizado é necessário para garantir uma formação democrática e cidadã.

Certamente, faz-se necessário que a instituição de ensino(coordenação, direção e professores) estejam intrinsecamente aliados em seu contexto e nos planejamentos, que os conteúdos continuem interligados ao ensino e aprendizagem e possam preparar para atender cada vez mais e melhor as demandas, que são inúmeras.

Para tanto, o produto final desta pesquisa denominado como PodEducar foi um espaço criado para fortalecer, trazer contribuições, apoiar os docentes da escola do campo, reforçando a temática do que é uma educação que se contextualize, as dificuldades existentes diante do currículo, como repensar um ensino contextual e que fortaleça e dialogue com a realidade dos envolvidos.

Diante dos expostos, considerando ainda as recentes mudanças no currículo do novo ensino médio da BNCC, de 2024, que tem até 2026, para ser totalmente implementadas nas escolas, pertinente será acompanhar e lançar um novo olhar mais minucioso para a educação contextualizada e o recente currículo das escolas do campo e certificar, se após a transição e implantação, a educação contextualizada, já consegue articular as disciplinas às áreas dos conhecimentos, adaptar e evoluir totalmente à realidade social dos discentes a partir da nova proposta para o ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. Revista Brasileira de educação, Rio de Janeiro, n, 23, p. 62-74, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, p. 62-74.

AMORIM, Antônia Carlos Rodrigues de. **Educação**. In.: JÚNIOR, Luiz Antônio Ferraro (org). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

ANDRADE, Simone Girardi. **Inclusão escolar e formação continuada de professores:** relações e contrapontos. Poiésis, Tubarão, n. 1, v. 1, p. 86-100, jan./abr. 2008.

ANDRADE, D. F**.** Implementação da Educação Ambiental em escolas**:** uma reflexão. In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental,** v. 4.out/nov/dez 2000.

ARROYO, Miguel. **Experiências de inovação educativa**: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio (org). Currículo: políticas e práticas. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio** (v. 2) 1. Educação – Bahia – Currículos. 2. Ensino Médio – Bahia – Currículos. 3. Educação básica – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. 563 p.25.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental** – Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Bahia Salvador: Secretaria da Educação, 2019. 475p.

BAHIA. Secretaria Municipal de Educação de Casa Nova. **Documento Curricular Referencial de Casa Nova – DCRCN, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**, 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica- -2013-pdf/file. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei 12.056/11** Política Estadual de Educação Ambiental, 2012.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Lei nº 9.795,** de 27 de abril de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 2000.

BRASIL. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas,. Conteúdo: **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961. Brasília. 2017. 58 p

DIAS, G. F**. Educação Ambiental:** princípios e práticas. 9a ed. São Paulo. Gaia, 2004.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental:** princípios e práticas. São Paulo, Gaia, 1992.

FREIRE, P., **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 46ª Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

LEONARDELLI, P. P. **O dever ético e constitucional na atribuição de um valor intrínseco à natureza e o papel pedagógico da jurisdição na formação de uma cultura ambiental autêntica.** UCS, (Dissertação). Caxias do Sul – RS, 2014. p.122.

LIBÂNEO, J. C. **Didática** – 2. Ed – São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, S. E de. **A formação continuada de professores no Semiárido**: valorização experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos. 2008. 240f**.** Dissertação. (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

MARTINS, G. A. de**. Estatística geral e aplicada.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005. P.421.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Trad.: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2 a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ONU, Organização das Nações Unidas. **El futuro que queremos**, Rio de Janeiro: PNUMA, 2012.

.

PAULA, A G. **Análise do entendimento da educação ambiental a partir das diretrizes curriculares nacionais**. Resolução 02/2012 cne/cp, e sua aplicação nos cursos de graduação em química da universidade federal de Uberlândia. UFU, (Dissertação). Uberlândia – MG, 2016. p.106.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega; PERIN, Teresinha De Fátima. **Currículo – Programa de Vida**. In: Cadernos didáticos sobre educação no campo. (Orgs.) TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JUNIOR, Cláudio Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega Salvador: EDITORA UFBA, 2012.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRONEA. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Secretaria do Meio Ambiente.2003.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**. São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, Edmerson dos Santos. **A educação rural pode dar certo**. Jornal Mundo Jovem,

ano 36, nº 287, p. 5, maio 1998.

REIS, Edmerson dos Santos.Educação do Campo: Escola, currículo e contexto**.** Juazeiro: ADAC/UNEB- DCH-III/Nepec-SAB, 2011.SACRISTAN, J. Gimeno. Poderes instáveis em educação. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, B. C. **Currículo, educação ambiental e desenvolvimento sustentável**: saberes necessários à formação humana e cidadã de membros da academia Juazeiro-BA, 2021.

SOUZA, C. L.; ANDRADE, C. S. Saúde, meio ambiente e território: uma discussão necessária na formação em saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 10, p. 4113-4122, 2014.

SOUZA, M. A. A educação do campo na investigação educacional: Quais conhecimentos estão em construção? In: MUNARIM, A. et al. **Educação do Campo:** reflexões e perspectivas**.** Florianópolis: Insular, 2010.

VASCONCELLOS, H. S. R. A pesquisa-ação em projetos de Educação Ambiental. In: PEDRINI, A. G. (org). **Educação Ambiental:** reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis, Vozes, 1997

APÊNDICE A

Instrumento de Coleta de Dados

Professor(a), este questionário faz parte de uma pesquisa que visa levantar informações sobre Educação Contextualizada e a interdisciplinariedade na Escola do/no Campo no Município de Casa Nova-BA: um olhar a partir do currículo. Sua opinião e participação nesta pesquisa é muito importante, pois faz parte do projeto de pesquisa da discente Juçana Braga dos Santos, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Extensão Rural da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. Este trabalho tem como orientador o Prof. Dr. Paulo José Pereira e como coorientador a Prof.ª Dr.ª Kedma de Magalhães Lima. As informações que serão coletadas estarão preservadas em sigilo absoluto, sem a sua identificação. Antemão agradeço a importante cooperação de todos(as), que contribuirá para a concretização do referido estudo.

Pesquisador (a): Juçana Braga dos Santos
Participante N° _____ Professor (a) _____
Colégio Agnaldo Almeida
Distrito: Santana do Sobrado

Dados socioeconômicos

1-Como você se identifica, quanto ao gênero:
( ) M ( ) F ( ) Outro. Qual? _____

2-Idade: _____anos

3-Escolarização:

( ) Graduação incompleta ( ) Graduado. Qual graduação?_____
( )Pós- graduado ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Outros

4-Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

( ) Menos de 1 ano ( ) entre 1 e 5 anos ( ) entre 5 e 10 anos
( ) mais de 10 anos.

5-Conhece o currículo da escola?

( ) SIM ( ) NÃO
Se não, por que não conhece?
_____
_____
_____

6-No seu planejamento, suas aulas estão adequadas à matriz curricular?
( ) SIM ( ) NÃO
Senão,qual impedimento?_____

7-Existem desafios para trabalhar de forma contextualizada ou interdisciplinar os conteúdos na escola do campo?
( ) SIM ( ) NÃO
Se sim, qual o maior?

8-A escola contribui com formação continuada para trabalhar de forma contextualizada com a educação no campo ?
( ) SIM ( ) NÃO

9-Você acredita que os desafios da escola do campo são os mesmos da escola urbana?
( ) SIM ( ) NÃO

Porquê?

10- Na sua realidade faltam políticas educacionais voltadas para a educação no campo?
( ) SIM ( ) NÃO

11- Para se trabalhar com um currículo contextualizado você relaciona as experiências e os saberes vivenciados pelos alunos?

( ) SIM ( ) NÃO
Se não trabalha, indique o motivo, causa ou razão:

12-O trabalho desenvolvido na escola parte de um currículo que priorizam as questões prontas, sem ter condições de adequar à realidade dos estudantes?
( ) SIM ( ) NÃO

13-Existem contradições no sistema educacional da escola e a prática do currículo?
( )SIM
( )NÃO
Qual(is)?_____

14. A escola está adequada para trabalhar com uma educação de forma contextualizada, conforme as exigências do currículo de maneira interdisciplinar?
( ) SIM ( ) NÃO
Se não, o que impede?_____

APÊNDICE B

Instrumento de Coleta de Dados

Caro aluno(a), este questionário faz parte de uma pesquisa que visa levantar informações sobre Educação Contextualizada e a interdisciplinariedade na Escola do/no Campo no Município de Casa Nova-BA: um olhar a partir do currículo. Sua opinião e participação nesta pesquisa é muito importante, pois faz parte do projeto de pesquisa da discente Juçana Braga dos Santos, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Extensão Rural da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. Este trabalho tem como orientador o Prof. Dr. Paulo José Pereira e coorientador a Prof.ª Dr.ª Kedma de Magalhães Lima. As informações que serão coletas estarão preservadas, em sigilo absoluto, sem a sua identificação. Antemão agradeço a importante cooperação de todos(as), que contribuirá para a concretização do referido estudo.

Pesquisador (a): Juçana Braga dos Santos
Participante N° _____ Colégio Agnaldo Almeida - Distrito: Santana do Sobrado

Dados socioeconômicos

1. Como você se identifica, quanto ao gênero:
( ) M ( ) F ( ) Outro. Qual? _____

2. Idade: _____anos

3. Escolarização:
( ) 1º Ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

4. Estado civil:
( ) Casado ( ) Solteiro ( ) Separado ou Divorciado ( ) Outro.
Qual? _____

5. Renda familiar:
( ) até 1 salário ( ) De 2 a 3 salários ( ) de 4 a 5 salários ( ) de 6 a 9 salários

6. A escola trabalha os conteúdos de forma contextualizada ?
( ) SIM ( ) NÃO

7. Os conteúdos trabalhados se adequam ou dialogam com sua realidade de aluno do campo?
( ) SIM ( ) NÃO

8. Você considera importante uma educação contextualizada, de acordo com sua realidade de aluno do campo?

_____

9. Você considera importante que os conteúdos das aulas devem levar em consideração as suas vivências? ( ) SIM ( ) NÃO
10. Você gosta quando os conteúdos levam em consideração a realidade em que você vive?
( ) SIM ( ) NÃO

11. Qual a importância de estudar com conteúdos que tragam conhecimentos teóricos e englobem as práticas e as vivências do aluno da escola do campo?

---

12. Os materiais didáticos (conteúdos) estão adequados contextualmente à sua realidade ?
( ) SIM ( ) NÃO

13. A escola do campo está comprometida com a construção de uma educação contextualizada que leva em consideração alternativas de sustentabilidade?
( ) SIM ( ) NÃO

14. Os projetos educacionais propostos pela Secretaria de Educação contribuem para a educação e suas vivências?
( ) SIM ( ) NÃO

ANEXO A



- Atentar-se ao prazo para o envio do relatório parcial (quando houver alteração no projeto, a qualquer tempo) e/ou final das atividades desenvolvidas, 12 meses a partir da data de aprovação do parecer consubstanciado), por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo ¿relatório¿ para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme a norma Operacional CNS nº. 001/13;
- Enviar ao CEP, juntamente com o relatório final (modelo disponível na página do CEP HU-UNIVASF), um exemplar digitalizado de cada termo (TCLE, TCLE para pais/responsáveis e/ou TALE, conforme o caso), bem como uma declaração afirmando que todos os demais termos passaram pelo mesmo procedimento;
- Informar ao CEP, a qualquer tempo, caso ocorra mudanças no projeto (metodologia, cronograma, número de participantes, etc) que tenham implicação ética em sua execução. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa;
- Procurar o CEP, a qualquer tempo, para tirar quaisquer dúvidas em relação aos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos ou demais informações que necessite.

Lembramos que segundo a Resolução CNS 466/2012, item XI.2 letra e, ¿cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento¿. O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2342514.pdf	31/07/2024 21:33:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_MENORES_18ANOS.pdf	31/07/2024 21:32:51	JUÇANA BRAGA DOS SANTOS	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_2.pdf	31/07/2024 20:24:37	JUÇANA BRAGA DOS SANTOS	Aceito
Outros	TCLE__CONSETIMENTO_MAIORES_PROFESSOR_COORDENADOR_ALUNOS__2.pdf	31/07/2024 20:16:43	JUÇANA BRAGA DOS SANTOS	Aceito

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO - HU/UNIVASF

Continuação do Parecer: 7.003.259

Outros	TALE_MENORES_18ANOS_AJUSTADO_2.pdf	31/07/2024 20:14:09	JUÇANA BRAGA DOS SANTOS	Aceito
Outros	TCLE_CONSETIMENTO_DO_RESPONSAVEL_2.pdf	31/07/2024 20:10:37	JUÇANA BRAGA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_SUBMETIDO.pdf	31/07/2024 20:04:20	JUÇANA BRAGA DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTOpdf.pdf	03/07/2024 17:55:34	JUÇANA BRAGA DOS SANTOS	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE_ESIGILOKEDMA.pdf	23/05/2024 17:48:50	JUÇANA BRAGA DOS SANTOS	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZAO_PARA_UTILIZAO_DE_IMAGEME_SOM_E_VOZ_PARA_FINS_DEPESQUISA.pdf	17/05/2024 19:22:48	JUÇANA BRAGA DOS SANTOS	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ALUNO.pdf	17/05/2024 19:21:58	JUÇANA BRAGA DOS SANTOS	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PROFESSOR_COORDENADOR.pdf	17/05/2024 19:21:30	JUÇANA BRAGA DOS SANTOS	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIABILIDADE_JUCANA.pdf	17/05/2024 19:18:26	JUÇANA BRAGA DOS SANTOS	Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADEESIGILO.pdf	17/05/2024 19:14:44	JUÇANA BRAGA DOS SANTOS	Aceito
Outros	CARTA_ANUENCIA.pdf	17/05/2024 19:12:11	JUÇANA BRAGA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_COMPROMISSOPESQUISADOR.pdf	17/05/2024 19:10:04	JUÇANA BRAGA DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	17/05/2024 19:05:20	JUÇANA BRAGA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	17/05/2024 19:04:57	JUÇANA BRAGA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PETROLINA, 13 de Agosto de 2024

Assinado por:
Adelson Dias de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua André Vital de Negreiros
Bairro: Centro
UF: PE **Município:** PETROLINA
Telefone: (87)2101-6567 **E-mail:** cep.univasf@ebserh.gov.br

Documento assinado digitalmente gov.br
JUCANA BRAGA DOS SANTOS
Data: 13/08/2024 15:47:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

ANEXO B

IMAGENS LÓCUS DA PESQUISA



