

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**MARLETE LIMA PEREIRA**

**A QUESTÃO DA INTERCULTURALIDADE NO  
DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO EM UMA ESCOLA DO  
CAMPO EM RORAIMA**

Dissertação  
Mestrado em Educação  
Boa Vista/RR, 2016

MARLETE LIMA PEREIRA

**A QUESTÃO DA INTERCULTURALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DO  
CURRÍCULO EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM RORAIMA**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, da Universidade Estadual de Roraima- UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFRR, como parte de requisitos finais para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Interculturalidade.

Linha de Pesquisa 02: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.

Orientador: Prof. Dr.Claudio Sipert.

BOA VISTA-RORAIMA

2016

MARLETE LIMA PEREIRA

**A QUESTÃO DA INTERCULTURALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DO  
CURRÍCULO EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM RORAIMA**

*Obrigado senhor*

*“As coisas que realmente valem a pena ser conquistadas, jamais esqueceremos”.*

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação:

**A QUESTÃO DA INTERCULTURALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DO  
CURRÍCULO EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM RORAIMA**

Elaborada por:

**Marlete Lima Pereira**

Como requisito para obtenção do grau de

Mestre em Educação

Comissão Examinadora:

---

**Dr. Claudio Sipert**  
(Orientador)

---

**Dra. Ivete Souza da Silva**  
(Membro)

---

**Dr. José Airton da Silva Lima**  
(Membro)

Boa Vista, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016.

## **DEDICATÓRIA**

A minha mãe Terezinha, mulher de fibra e coragem, amor e carinho incondicional, aos meus irmãos pela paciência e ausência em muitos momentos especiais, aos meus filhos Henna, Suyene e Hennery, ao meu marido Ene Mota Pereira por estar sempre ao meu lado, superando os momentos de minha ausência em prol dos meus sonhos e ao meu orientador Dr. Claudio Sipert durante o percurso desta pesquisa pelas contribuições e dedicação.

## AGRADECIMENTO

Para construir uma pesquisa e conseguir chegar ao final, passamos por momentos diversos e complexos de alegria outros de tristeza, produzir conhecimento exige de nós cuidados com nossos familiares e amigos, mas que é possível concluir e ser algo prazeroso.

Em primeiro lugar agradeço a Deus por me conceder todos os meus dias de vida e a coordenação do Programa de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação.

Ao professor Dr. Evandro Ghedin pela participação e coordenação do Mestrado em educação da Universidade Estadual de Roraima- UERR, no ano de 2014 e início de 2015.

Agradeço a Prof. Dr. Claudio Sipert, como coordenador do Mestrado em Educação e pela orientação, a quem aproveito para manifestar profunda admiração por sua experiência, empenho e dedicação às disciplinas ministradas no curso do Mestrado em Educação.

Agradeço a todos os professores que contribuíram para a construção dessa pesquisa com dedicação, e por partilhar comigo o melhor do seu valioso conhecimento, dessa importante área do conhecimento.

Agradeço ainda à instituição de ensino superior Universidade Estadual de Roraima e pelo Instituto Federal de Roraima, pela parceria e empenho no programa de pós-graduação e pesquisa em Educação.

À direção, professores e pessoal de apoio técnico da Escola Estadual Albino Tavares que me recebeu permitindo-me realizar a pesquisa, sempre com presteza, carinho e atenção.

Agradeço a diretora do Departamento de Gestão do Interior/DGI, a Chefe do Departamento de Estatística e aos meus colegas de mestrado, pessoas admiráveis, pelo companheirismo e força durante esse processo.

A minha mãe por toda educação e amor incondicional dedicada a mim e aos meus irmãos, Maria Helena, Marlene, Oliveira, Petrônio e Humberto, por todo carinho.

Ao meu marido Ene Mota Pereira pela cumplicidade, incentivo e confiança ao longo dessa convivência, principalmente, por sua generosidade humana ao se desdobrar para suprir a minha ausência junto aos amigos e familiares. E aos meus amados filhos Henna Victória, Suyene Therezynha e Hennery Victor, por tudo em especial que representam para mim.

O currículo tem que ser pensado e construído de uma forma mais global para que possibilite a formação integral do cidadão, onde contemple os conteúdos as questões sociais e culturais. Portanto considere a existência das várias culturas em um mesmo contexto, temos que ter olhar “intercultural” (MOREIRA1997, p. 23).

## RESUMO

A pesquisa propõe-se compreender como é o currículo aplicado na escola Estadual Albino Tavares localizada no PA/nova Amazônia na zona rural de Boa Vista Roraima, diante do aspecto da interculturalidade. Desenvolvida por meio do Programa de Pós- graduação e pesquisa em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, vinculada à linha de pesquisa Educação do campo, Educação Indígena e Interculturalidade. O universo da pesquisa foi às escolas rurais do campo do Estado de Roraima. O objeto de estudo foi o currículo da escola rural e o campo da realização foi a Escola Estadual Albino Tavares. Os participantes da pesquisa foram os professores, gestores e técnicos da Escola estadual Albino Tavares e Técnicos da SEED. O objetivo geral propõe-se a analisar a importância do currículo no processo histórico-social da Escola Estadual Albino Tavares, na perspectiva de uma educação intercultural com prática educacional diferenciada para as escolas do/no campo. Trata-se de uma pesquisa de campo onde se realizou uma revisão bibliográfica para a construção dos aportes teóricos e conceituais. Os métodos usados foram o dialético e o hermenêutico, com uma abordagem qualitativa, por se tratar da análise do currículo aplicado nas escolas do/no campo. Como instrumento de coleta de dados, foi usada a observação, conversa informal, documentos e aplicação de questionários. Os Eixos e categorias de análise foram construídos no decorrer da pesquisa através do processo de análise de conteúdo. A análise dos dados coletados permitiu obter respostas ao problema da pesquisa: Como entender o currículo que é aplicado na escola Estadual Albino Tavares, localizada no PA/Nova Amazônia na zona rural de Boa Vista Roraima, diante do aspecto da interculturalidade? Portanto queremos investigar se a escola estadual Albino Tavares possui um currículo intercultural e se a gestão e o corpo docente estão em busca para essa construção e se colocam em prática um currículo intercultural que seja mais adequado para as escolas do campo.

Palavras chave: Currículo. Educação do Campo. Cultura. Interculturalidade. Identidade

## **ABSTRACT**

The research intends to understand how the curriculum is applied at Albino Tavares State school, located in Nova Amazonia/PA, rural area in Boa Vista, Roraima, before the advent of the interculturalidade. Developed through the Graduation and Research Program in Education - Academic Master's in Education linked the line of research Education, of the field, Indigenous Education and Interculturalidade. The universe of the research was the rural field schools of the state of Roraima. The object of study was the curriculum of the rural school, specifically at the Albino Tavares State School. The participants of the research were the teachers, managers and technicians of the Albino Tavares State School and Technicians of SEED. The general objective intends in analyzing the importance of the curriculum in the historical-social process of the Albino Tavares School, to search of developing a differentiated education practice at field schools in the perspective of an intercultural education. It is a field research where a bibliographical revision was made for the construction of theoretical and conceptual. The used methods were the dialectical and the hermeneutic, with a qualitative approach, for treating of the analysis of the curriculum applied at the field school. As instrument of data collection, the observation was used, informal conversations, documents and application of questionnaires. The axis and categories of analysis were built in elapsing of the research through the process of content analysis. The analysis of the data collected allowed to obtain answers to the problem of the research: How to understand the curriculum applied at Albino Tavares State school located in Nova Amazonia/P, a rural area in Boa Vista, Roraima, before the advent of the interculturalidade? Then, we would like to investigate if the Albino Tavares state school has an intercultural curriculum, if management and teachers staff are studying and elaborating how to do the incorporation and articulation to put in practice an intercultural curriculum more appropriate to the field schools.

Words key: Curriculum. Field Education. Culture. Interculturalidade. Identity

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	01:	Público alvo envolvido na pesquisa.....	75
GRÁFICO	02:	Distribuição dos professores da escola Estadual Albino Tavares.....	76
GRÁFICO	03:	Quanto ao sexo dos que responderam o questionário.....	77
GRÁFICO	04:	Se já estudou sobre a educação do campo.....	77
GRÁFICO	05:	Tempo de experiência em docência.....	79
GRÁFICO	06:	Zona de atuação.....	80
GRÁFICO	07:	O vínculo empregatício se dá em que esfera.....	81
GRÁFICO	08:	Como é a sala de aula em que atua se homogênea ou heterogênea...	81
GRÁFICO	09:	Os motivos que levaram os professores escolherem trabalhar na escola Estadual Albino Tavares	82

## LISTA DE QUADROS

QUADRO	01: Respostas agrupadas por categoria	106
QUADRO	02: Questionário aplicado.	109
QUADRO	03: Cronograma de execução da pesquisa	111
QUADRO	04: Escolas estaduais do campo	114
QUADRO	05: Calendário 2015 da escola Estadual Albino Tavares	119

## LISTA DE FIGURAS E FOTOS

### FIGURAS

FIGURA	01: Desenho da análise dos dados	72
FIGURA	02: MAPA do Estado de Roraima Cartográfico com a localização das 42 escolas estaduais do Campo do Estado de Roraima por Município.	117
FIGURA	03 Projeto político pedagógico	120
FIGURA	04: Projeto de leitura	121

### FOTOS

FOTO	01: Fachada da Escola Estadual Albino Tavares	118
FOTO	02: Projeto Jardinagem, horta e ervas medicinais	122
FOTO	03: Projeto valorização da comunidade	122
FOTO	04: Projeto teatro e dança	123
FOTO	05: Projeto teatro e artes manuais	123
FOTO	06: Projeto produção de desenho	124
FOTO	07: Projeto experiências laborais	124

## LISTA DE SIGLAS

ACAR-	- Associação de Crédito e Assistência Rural
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEFORR-	- Centro Estadual dos profissionais da Educação de Roraima
CNE-	- Conselho Nacional de Educação CNE
DGI-	- Departamento de Gestão do Interior
EEAT-	- Escola Estadual Albino Tavares
EJA-	- Educação de Jovens e Adultos
ENERA-	- Encontro de educadores da Reforma Agrária
EMATER-	- Empresa de Assistência Técnica de Extensão Rural
FETAG- de Roraima.	- Central dos Assentados e a Federação dos Trabalhadores no Estado
IBGE -	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB-	- Índice de Desenvolvimento da educação Básica
INCRA-	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN-	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC-	- Ministério da Educação.
MST-	- Movimento dos Sem Terra
PA/NA-	- Projeto de Assentamento Nova Amazônia
PCNs-	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PRONERA-	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RR-	- Roraima
SEED-	- Secretaria de Estado de Educação e Desporto
SENAR-	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
UFRR-	- Universidade Federal de Roraima.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO I- O CURRÍCULO- O QUE É, PARA QUE SERVE E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>22</b>
1.1 O CURRÍCULO - CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES .....	23
1.2 CURRÍCULO E SUAS DIRETRIZES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO .....	28
1.3 BASES LEGAIS DO CURRÍCULO .....	30
1.4 O CURRÍCULO: FORMAÇÃO CONTINUADA COMO EIXO DE AUTONOMIA PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM ESCOLA DO CAMPO .....	31
<b>CAPÍTULO II- A IMPORTANCIA NO CURRÍCULO DA IDENTIDADE CULTURAL NA ESCOLA DO CAMPO.....</b>	<b>35</b>
2.1 INTERCULTURALIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO .....	36
2.2 A INTERCULTURALIDADE COMO FORMA DE INTEGRAÇÃO DA CULTURA NA ESCOLA DO CAMPO .....	38
2.3 INTERCULTURALIDADE: COMO FORMA DE EMPODERAMENTO DAS RELAÇÕES NA COMUNIDADE ESCOLAR DO CAMPO .....	40
2.4 A ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO INTERCULTURAL.....	42
<b>CAPÍTULO III- A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA.....</b>	<b>44</b>
3.1 EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO .....	44
3.2 ESCOLA DO/NO CAMPO NO BRASIL .....	48
3.3 A ESCOLA DO CAMPO EM RORAIMA .....	51
3.4 O CURRÍCULO DA ESCOLA DO CAMPO EM RORAIMA .....	53
3.5 MOVIMENTOS SOCIAIS EM RORAIMA .....	54
3.6 OS MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO - CAMPO ESPAÇO DE EMBATE CONFLITO E SUPERAÇÃO DAS DIFERENÇAS.....	56
<b>CAPÍTULO IV-O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>57</b>
4.1CAMPO DA PESQUISA ESCOLA ESTADUAL ALBINO TAVARES .....	57
4.2 ABORDAGEM DA PESQUISA .....	61
4.3PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	64
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	65

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DA COLETA DE DADOS DA PESQUISA .....	69
4.6 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS .....	70
4.7 ANÁLISE DOS DADOS .....	72
<b>CAPÍTULO V-DISSCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....</b>	<b>74</b>
5.1 PRIMEIRA CATEGORIA- O PERFIL DOPÚBLICO ALVO ENVOLVIDOS NO ESTUDO E O CONTEXTO SOCIAL E DE TERRITÓRIO DA ESCOLA ESTADUAL ALBINO TAVARES.....	74
5.2 SEGUNDA CATEGORIA- DA ANÁLISE DOCUMENTAL- PPP E DO QUESTIONÁRIO .....	83
<b>5.2.1 Análise do Projeto político pedagógico/PPP da escola Estadual Albino Tavares.....</b>	<b>83</b>
5.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/PPP / AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E AS BASES LEGAIS DO CURRÍCULO APLICADO NA ESCOLA ESTADUAL ALBINO TAVARES.....	84
5.4 DA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADO NA ESCOLA ESTADUAL ALBINO TAVARES.....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE: 01, 02 e 03.....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>113</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu com o intuito de compreender qual o entendimento que se tem da interculturalidade na construção do currículo da escola Estadual do rural/campo Albino Tavares localizada no Projeto de Assentamento Nova Amazônia, em Boa Vista/Roraima. Como entender o currículo que é aplicado na escola Estadual Albino Tavares, localizada no PA/Nova Amazônia na zona rural de Boa Vista Roraima, diante do aspecto da interculturalidade?

Questionamento que surgiu a partir de pesquisas realizadas no campo escolar sobre as relações étnico-raciais e os conflitos de identidade neste espaço, que comecei a nos a me interessar desde o ano de 1984, quando trabalhava como professora.

O marco referencial da pesquisa é da década de 1990, quando se percebe, na escola quando da atuação como coordenadora pedagógica de uma escola em Boa Vista, capital do Estado de Roraima, chamava atenção o fato dos pais não se sentirem à vontade para identificar a cor do filho quando da realização do Censo Escolar.

Desde então, por meio da atuação profissional na escola, baseada na prática docente e dos saberes advindos da etnicidade, percebeu-se em sala de aula uma diversidade de culturas com pessoas de vários lugares e de diversas origens étnicas.

Constatou-se nas salas de aula a composição étnica, característica da população do Estado de Roraima que é constituída por indígenas e, paralelo a isso, por migrantes de todas as regiões do país, principalmente de nordestinos, com destaque para os maranhenses, segundo fonte do IBGE (2015). Fato que ocorreu com a ascensão do garimpo, quando o apogeu se deu nos anos 80 e, por interesses políticos de povoamento de alguns bairros da cidade, como por exemplo, o Bairro Pintolândia na capital de Boa Vista.

Com o passar dos anos, é comum se observar que ainda existe preconceito e discriminação com relação aos indígenas e aos migrantes, mesmo a população do Estado tendo sua composição característica de origem indígena e por migrantes principalmente da região nordeste.

Outras motivações foram surgindo para realizar este estudo, que mesmo sendo característica marcante de indígenas no Estado, tem se deixado de lado a parcela de negros e afrodescendentes, sendo de grande importância, dado o processo migratório e a formação de diversos bairros de Boa Vista /Roraima.

Com a Lei 11.645/2008 que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura

Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares (BRASIL, 2008), passa a alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da temática afro-brasileira e indígena às escolas públicas e privadas no âmbito da Educação Básica.

Nessa perspectiva a lei direciona para uma articulação entre a legislação, currículo, educação diferenciada, numa perspectiva intercultural olhando não só para os afrodescendentes, mas também para os Indígenas no contexto da população brasileira e a escola tem uma grande parcela de contribuição para fomentar a aplicação na prática para uma postura intercultural.

Com isso o interesse em pesquisar esse tema se dá pela trajetória como professora da rede Estadual de Ensino, e por outras atividades ligadas a educação e por possuir uma propriedade próxima ao Assentamento PA-Nova Amazônia, ter sobrinhos que estudam na Escola Estadual Rural Albino Tavares/EEAT, e por acreditar que de acordo com as diretrizes que norteiam a Educação do Campo, contemplem as diferenças étnicas e identitárias no currículo aplicado as escolas do campo, e assim possibilite a formação de um indivíduo que seja ativo e mais humano para atuar na sociedade.

Optou-se pela temática acerca do currículo aplicado em uma escola do/no campo em Roraima pelo fato desta causava inquietação, por não perceber nas práticas pedagógicas o tratamento da interculturalidade no currículo. Por isso buscou-se compreender como se dá essa relação

Acreditamos na escola como instituição organizada responsável em contribuir com a formação das pessoas, buscando cumprir o seu papel social, fazendo-nos pensar em um processo educacional mais abrangente e nesse sentido pensar em uma educação intercultural no Brasil.

Isso implica em respeitar e reconhecer o contexto histórico e ao mesmo tempo buscar atender os anseios políticos, sociais, e econômicos exigidos na sociedade capitalista e que precisa lidar com as variadas formas de diferenças.

Nem sempre ocorre o envolvimento dos professores nas ações pedagógicas desenvolvidas na escola, como planejamento a elaboração de documentos como Projeto Político Pedagógico/PPP e o currículo da escola. Por isso a participação dos sujeitos nas atividades da escola pode influenciar no currículo aplicado na escola. Surgindo assim vários questionamentos.

Será que o currículo adotado na educação básica do Estado de Roraima nas escolas do/no campo, possibilita ao professor uma relação entre a teoria e a prática pedagógica, e que

esta possa minimizar a falta de tempo do professor, o acúmulo de atividades paralelas, ou, as condições da estrutura física das escolas contribuem com o currículo que é usado nas escolas?

Até que ponto esse acúmulo de atividades vem ocasionando prejuízos na ação prática do professor e na construção dos conhecimentos, nos fundamentos teóricos, filosóficos e sociológicos do currículo?

Diante dessas questões é que se dá a relevância dessa pesquisa como forma de contribuir com a ciência e com a sociedade; possibilitando uma análise mais profunda acerca do currículo para as escolas do/no campo em Roraima. Um currículo que atenda a pluralidade cultural, as especificidades locais de acordo com o contexto social do/no campo.

Sendo o Estado de Roraima oriundo do Ex-Território Federal com características peculiares de constituição da sua população e de localização, situa-se no extremo norte do Brasil, possuindo uma população de aproximadamente 505.665 habitantes, de acordo com o Censo IBGE (2015), com 224.298,980 Km<sup>2</sup> de extensão e formado por 15 municípios, passando a estado em 5 de outubro de 1988.

Roraima é considerado o Estado menos populoso do País, de acordo com o Censo/2010. Com limites ao norte e noroeste com República Bolivariana da Venezuela, a leste com a República Cooperativista da Guiana, ao sudeste com o Estado do Pará e a sudoeste e oeste com o Estado do Amazonas. Um Estado onde o fluxo de pessoas é constante, determinado através do mercado de consumo entre as fronteiras, o que vem contribuindo com o processo migratório para a formação do estado.

Diante do contexto social a participação que cada pessoa desempenha na escola, ou seja: o professor, o coordenador pedagógico, servidores de apoio dos pais, sobre e dos alunos e a forma que a escola organiza o currículo, as concepções filosóficas, as formas de avaliação, é importante lembrar que se trata de pessoas distintas e diferentes.

Não podemos pressupor que todos os alunos aprendem da mesma forma, avaliando-os de forma igual criando uma realidade escolar homogênea.

A escola como instituição organizada pode fortalecer a manutenção das relações de poder como forma de dominação e reprodução da desigualdade inviabilizando a construção do conhecimento, no desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva dos sujeitos. Por isso é necessário ir além das questões legais do currículo, fazer uma reflexão que não fique só no campo da teoria ou só no campo da prática, mas que seja capaz de relacioná-las. Tem que ser considerado a cultura como uma questão política. Gusmão (2008, p.49-75), diz que para que isso ocorra é necessário “a articulação entre o campo científico e os processos educativos,

deve-se buscar uma prática engajada ao discurso e aos processos educativos tendo sempre como referência a noção política da cultura”.

A escola é um espaço onde várias pessoas se relacionam através das ações pedagógicas, espera-se que estejam estabelecendo o sentimento de pertencimento e atitudes de combate e enfrentamento das desigualdades. Para isso é preciso ter um currículo que considere a cultura e os aspectos étnicos e históricos. Por isso é preciso pensar que tipo de homem se quer formar, diante de um mercado que cada vez mais exige produção e o surgimento de programas sociais paliativos emergentes de cunho paternalista e assistencialista. Muitas vezes isso tem prejudicado o desenvolvimento nas comunidades, impossibilitando a permanência dos alunos no campo e o desenvolvimento econômico.

Qual é a visão de mundo do sujeito do campo? O que ele realmente quer para as escolas do campo diante de um mundo capitalista, impregnado pelas relações de poder, que considera o contexto coletivo e deixa de lado o individual, o social e o local. A problematização e aportes norteadores da pesquisa surgem a partir de um contexto histórico que envolve a escola, por ser um campo rico e variado possuindo diversas realidades sociais, econômicas, políticas e culturais e a escola faz parte desse meio considerando o contexto histórico dessa escola e social.

O universo da pesquisa foram às escolas do Estado de Roraima, cuja amostra foi as escolas do campo e o objeto de estudo nessa pesquisa foi o currículo da escola rural do campo Albino Tavares. Por apresentar uma diversidade cultural, étnica e regional, fato este que se torna uma grande possibilidade de resgate da identidade através da aplicação de um currículo escolar adequado às escolas do/no campo, que atenda as especificidades de cada realidade.

Característica esta que compõem as diversas realidades sociais e econômicas; o contexto de território da Escola Albino Tavares localizada no Programa de Assentamento PA/ Nova Amazônia e pela diversidade cultural, e os fundamentos e diretrizes da educação do campo da educação básica, na construção de um currículo que possibilite o resgate da identidade de uma realidade social. Na busca de verificar como desenvolver uma educação intercultural frente à característica da composição étnica dos alunos.

Propomo-nos a discutir o currículo da Escola Estadual Albino Tavares a partir de um contexto multicultural, que respeite as especificidades; o Projeto Político Pedagógico constituído de bases antropológicas para conhecer o sujeito e as relações que este exerce no seu contexto social, político e se essas questões sociológicas foram contempladas no currículo adotado para a educação básica; assim como o currículo que foi construído; considerando as políticas educacionais vigente no país. Diante das políticas educacionais, questiona-se: Será

que a pluralidade cultural; ou com a participação da comunidade escolar esta sendo considerado no contexto social da educação do campo?

Diante do exposto e das inquietações acerca do currículo, o referencial bibliográfico escolhido serviu para sustentar e elucidar esse estudo cujo objetivo geral traçado para a pesquisa foi de: Analisar a importância do currículo no processo histórico-social da Escola Estadual Albino Tavares, na perspectiva de uma educação intercultural com prática educacional diferenciada para as escolas do/no campo . E para responder e atender o objetivo geral da pesquisa foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) Conhecer a trajetória histórica da Escola Estadual Albino Tavares na região do Programa de Assentamento-PA/Nova Amazônia diante das questões legais e teóricas que envolvem a educação escolar do/no campo e os aspectos identitários; b) Identificar o currículo que está sendo aplicado na Escola Estadual Albino Tavares de acordo com as diretrizes da educação do campo; c) Contribuir com a escola Estadual Albino Tavares com sugestões teóricas prática que podem melhorar a sua prática pedagógica intercultural, do currículo da escola do campo para a construção da identidade das várias culturas; d) Compreender como o currículo interfere no processo de construção da identidade cultural na escola Estadual Albino Tavares.

A proposta metodológica se caracteriza por uma pesquisa de campo; com a coleta de dados de cunho documental, bibliográfica e de aportes teóricos e legais de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação do/no campo. Os métodos usados são o dialético e o hermenêutico, com uma abordagem qualitativa, por se tratar da análise do currículo aplicado na EEAT. Proposta essa que será mais bem detalhada no capítulo IV. Onde se apresentou a revisão bibliográfica que embasou os procedimentos metodológicos da pesquisa, como foi realizada a análise documental e da aplicação e análise dos questionários.

A abordagem da qualitativa usada na pesquisa que de acordo com Ghedin (2011, p.129) faz uso da hermenêutica como suporte fundante de uma pesquisa de natureza reflexiva, permitindo assim melhor compreensão a cerca das questões “ideológicas, políticas e científicas” na “construção do conhecimento em educação”.

Os participantes da pesquisa foram os professores e a equipe da gestão da Escola Estadual Albino Tavares. A técnica de coleta foi de dados, a documental, a observação e a aplicação de questionário. Possibilitaram conhecer a realidade do currículo da escola; também foram usados outros aportes legais sobre a educação do campo no Brasil e em Roraima, o Projeto Político Pedagógico no qual contempla o “currículo” da Escola Estadual Albino Tavares.

A pesquisa de campo aconteceu com a observação e a aplicação dos questionários, que

foi composto de perguntas abertas e fechadas. Da análise dos documentos e das respostas expressas nos questionários, se constata qual o tratamento dado à interculturalidade no desenvolvimento do currículo em uma escola do campo em Boa Vista-Roraima.

A dissertação foi estruturada em 5 capítulos com a seguinte configuração: o Capítulo I apresenta o currículo, as concepções que constituem o currículo, as bases legais do currículo, o currículo da escola do campo, o currículo das escolas do campo em Roraima e a interculturalidade no currículo da escola do campo. O Capítulo II traça o panorama da interculturalidade, escola do campo como espaço intercultural, a escola como espaço de diferenças, os movimentos sociais e a escola do campo, a interculturalidade como ponto de equidade e melhoria das relações de poder na comunidade escolar. O Capítulo III apresenta como se configura a educação do/no campo, a escola do campo no Brasil e em Roraima, a escola do campo como campo de lutas, as políticas e diretrizes usadas para a escola estadual Albino Tavares; e o Capítulo IV apresenta o percurso metodológico que direcionou o caminho da pesquisa; e por fim, o Capítulo V foi constituído pelos resultados das análises, e as discussões que foram construídas no decorrer da pesquisa e as considerações acerca do currículo da EEAT.

## **CAPÍTULO I- O CURRÍCULO- O QUE É, PARA QUE SERVE E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Neste primeiro capítulo abordou-se a fundamentação teórica acerca do currículo, para compreender as concepções que constituem o currículo, por isso, faz-se necessário: conhecer o currículo e suas concepções; os vários tipos de currículo; as diretrizes do currículo para as escolas do campo; as bases legais do currículo e o currículo da escola Estadual Albino Tavares.

Para abordar o problema investigado acerca do currículo, suas concepções e implicações na Escola estadual Albino Tavares, considerou-se as diferentes concepções sobre o currículo apresentada por Arroyo e Silva, um currículo como demarcador de território, como espaço escolar e realidade social.

Arroyo (2011) considera o currículo como demarcador de território tanto numa educação básica como na educação superior. Procura discutir a temática como território em disputa político-pedagógica

Na construção do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica (ARROYO, 2011. p. 13).

Um currículo, pautado no espaço escolar, na realidade social e nas ações pedagógicas, como planejamento das ações pedagógicas através de reuniões, dos conteúdos, dos projetos complementares que envolve a prática do professor. Já Silva (2006) apresenta o currículo como uma prática de significado, como representação e como fetiche. (Nessa perspectiva de significado o autor diz que: o currículo tal como a cultura é compreendido como: 1) uma prática de significados; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; e 5) como uma prática que produz identidades sociais (SILVA, 2006. p.17). Por esses fatores o currículo deveria ser tema de discussão nas formações continuada de professores, que abordasse temas como o respeito à diversidade étnica e cultural de um povo. Deveria ser um processo de formação constante independente que trabalhe em escolas indígenas, escolas urbanas ou escolas do/no campo.

## 1.1 O CURRÍCULO - CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES

O currículo historicamente vem adquirindo várias concepções e implicações. Iniciamos esse diálogo com a visão de currículo de Apple (2006), esclarece “o currículo oculto e a natureza do conflito caminham lado a lado como força motriz para as mudanças”. Uma percepção de que o currículo é algo muito mais complexo do que está aparentemente aos nossos olhos. Também destaca que as grandes mudanças na história foram permeadas pelo conflito de ideias. Apple (2006) continua afirmando “que muitos educadores e pesquisadores da área do currículo, com frequência não têm uma noção séria de seu enraizamento histórico nos interesses passados da manutenção que se baseava em uma visão de sociedade estratificada pelas classes e pela capacidade de conhecimento”; outro fato “é a negação da importância tanto do conflito quanto das diferenças ideológicas”.

Arroyo e Silva buscam destacar elementos importantes no afã de compreender o currículo como um documento amplo e rico que passou a ser usado como forma de estruturar uma realidade, como destaca Silva (2005) “O currículo é lugar, espaço, território relação de poder e trajetória, percurso”. Também destaca o currículo como sendo “uma autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a identidade”. E o currículo como um “documento de identidade”. Diante da realidade da Escola Estadual Albino Tavares, pretendeu-se aqui por um conceito de currículo que venha de encontro com as especificidades da escola do campo e dialogar sobre alguns elementos e aspectos que constitui o currículo para uma escola rural. Pois, diante das diferentes formas e concepções de currículo pretendeu-se destacar elementos e aspectos importantes para um currículo de uma escola rural como: a cultura, identidade, religiosidade, nacionalidade, raça, sexualidade, meio ambiente, sociedade política, poder, território e outros.

Para Freire (2013, p.31) um currículo como forma de construção dos saberes, que respeita as classes inferiores, “O respeito à educação do campo [...] ao professor, ou mais amplamente, à escola, o dever de respeitar os saberes, com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela”.

Um currículo construído a partir dos saberes locais e a ação prática do professor, que seja capaz de manter uma relação entre os saberes já aprendidos e os que possam vir a ser constituídos. Continuando o pensamento de Freire (2013, p.31) “cabe ao professor, ou mais amplamente, à escola, o dever de respeitar os saberes, com que os estudantes, sobretudo os das classes populares chegam a ela”. Pois muitas vezes, “aquilo que é ensinado nas salas de

aula está tão distante da realidade do educando que tal ensino acaba por se tornar insignificante”. A sociedade cada vez mais exige um sujeito capaz de questionar, de ser criativo e consciente dos seus direitos e deveres como diz Freire (2013), “um sujeito de sua própria história”. Que seja capaz de envolver-se e participar com a sua realidade social e não ficar somente como espectador esperando mudanças.

O próprio livro didático é um instrumento didático construído como parte da estrutura do currículo quando apresentado de forma ordenada de organização para atender os componentes curriculares quanto aos conteúdos. Instrumento que é produzido em regiões totalmente diferentes daquela a qual o livro será utilizado, ou, seja muitas vezes desfocados do contexto social. Fazendo com que o livro didático faça parte do currículo, e não constitua um distanciamento entre a ação prática do professor na sala de aula e os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas. É preciso que se construa um ensino fundado, na ação prática do professor, com o uso de livros didáticos que atendam os conteúdos mínimos necessários para cada componente curricular e que considere os vários contextos regionais do país. Portanto destacou-se vários elementos para compreender o currículo.

Arroyo (2011) na obra currículo trajetória em disputa destaca “a escola a sala de aula, o currículo como territórios onde as tensões se particularizam e radicalizam” como elemento do currículo. A importância do currículo e os espaços em que é colocado em prática, através da ação dos sujeitos, dos saberes locais, e os conteúdos estruturados para a Educação Básica. Propiciando na construção do e sentimento de pertencimento da escola e como agente atuante no processo de construção. A escola, a sala de aula como elementos para a construção do currículo, pois, esse território é importante e contribui a identidade de uma realidade. Para Arroyo “Quem não tem vez nesses territórios é quem disputa pelo reconhecimento” destaca ainda o currículo como ponto fundante na construção do sistema escolar “o currículo é o núcleo central mais estruturante, mais normatizado”.

Portanto para tratar da questão do currículo, é preciso compreender que este perpassa por um conjunto de aspectos teóricos e históricos como destaca Silva (2005, p. 17) que se distingue de acordo com o tempo histórico: 1) as teorias tradicionais que envolvem o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos; 2) as teorias críticas, as teorias pós-críticas que envolvem a ideologia, reprodução social e cultural, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, currículo oculto, resistência; 3) Teorias pós-críticas que envolvem a identidade, a alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Para pensar o currículo rural no contexto educacional brasileiro é necessário compreender o que as diversas concepções de currículo querem explicar, não só a evolução do pensamento pedagógico brasileiro, mas a influência deste na ação docente. Nesse aspecto é fundamental considerarmos a história, a origem do currículo, as concepções e suas implicações para uma escola rural. O currículo é compreendido como um elo de coerência entre o ato de pensar e atuar como destaca Esteban e Estrick (2003), ou seja, como o processo de dialógico, e de construção do conhecimento.

O ser crítico busca uma coerência entre pensar e atuar, a educação a partir de paradigmas crítico deve fomentar comunidades de indagação e ação, com capacidades de assombro e curiosidade epistêmicos, sensíveis às problemáticas do contexto, com opções de futuro viáveis, autônomas, reflexivas, dialógicas e responsáveis (ESTEBAN e ESTRECK, 2003, p.29).

Um processo em que o sujeito seja capaz de agir e de refletir sobre as suas ações, pois, ele é parte de um território, ou de vários territórios. Fatores históricos que fazem parte da formação e construção do conhecimento. Portanto um sujeito que seja capaz de ser crítico da realidade. E o currículo está tem uma relação direta com os sujeitos, o contexto e as relações de poder que ali estão presente. Silva (1996, p. 23) apresenta um currículo permeado pelas relações de poder:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. O currículo corporifica relações sociais. O currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder(SILVA 1996, p. 23).

O currículo é permeado pelas relações de poder. Outro elemento de Moreira e Silva (1994, p. 28), que confirmam “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Nesse aspecto é importante destacar o currículo como o arcabouço que constitui o projeto político pedagógico/PPP, que vai muito além das questões conceituais, perpassando pela construção de saberes e da aprendizagem. Além dos elementos já apresentados acerca do currículo, surgem outros que é a relação entre o currículo, à cultura e a sociedade.

Portanto, Moreira e Macedo (2002) compreendem a emergência e os desdobramentos do campo do currículo considerando um processo de articulação entre a cultura e a sociedade, ou seja, um trabalho articulado.

Sugere-se que o trabalho curricular articule a pluralidade cultural mais ampla da sociedade a pluralidade de identidades presentes no contexto concreto da sala de aula onde se desenvolve o processo de aprendizagem, propõe-se que sejam incentivados docentes e discentes a refletirem sobre a inserção de suas identidades

sociais nesse quadro mais amplo, analisando as desigualdades, os silêncios e exclusões nele presentes (MOREIRA, MACEDO, 2002, p.25 apud CANEN E MOREIRA, 1999).

Sacristán (1999, p. 61) ressalta que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior, à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria e aspirações e a prática possível, dadas determinadas condições”. Um currículo capaz de considerar as várias culturas, o contexto social, o espaço escolar, os alunos e o ensino. Um currículo que considere as culturas, as relações entre os sujeitos, a sociedade e os saberes construídos.

Portanto, conceituar currículo perpassa por várias concepções de teóricos que estudam sobre o tema. Isso faz com que as diversas visões, fique difícil conceituar de forma conclusiva o currículo, principalmente o currículo escolar. Isso implica na possibilidade do uso de vários conceitos e no uso de práticas pedagógicas diversificadas direcionadas, o que contribui para o fortalecimento da identidade, desenvolvendo o sentimento de pertencimento de acordo com os aspectos culturais específicos das escolas do Campo. Para Moreira e Macedo (2002) é preciso compreender para quem é feito o currículo, diante do mundo contemporâneo, onde o sujeito é algo complexo e formado por um conjunto de aspectos e não um simples fragmento.

No esforço por compreender o processo de formação de identidades no mundo contemporâneo, acentuamos que as identidades individuais e coletivas são vistas como descentradas e fragmentadas, apoiando-se nesse pressuposto pós-moderno, sugerimos que docentes e estudantes examinem que partes de seus são autorizados a penetrar nas salas de aula e nos currículos e que partes são expulsas como indesejáveis incômodas ou subversivas (MOREIRA, MACEDO, 2002, p.25).

Compreender o currículo como o produto de uma construção e formação da identidade social e histórica; e não como algo fora do contexto, o currículo como prática de significação deve ser ter o envolvimento dos alunos e professores, que possibilita uma prática de diálogo.

A importância do diálogo como elemento delineador de uma prática curricular centrada na diferença, na justiça social e na construção de um projeto utópico, o não estabelecimento de formas efetivas de comunicação entre professores e alunos, bem como entre diferentes grupos, dificulta a emergência da postura que se faz necessária a discussão de um projeto comum de sociedade (MOREIRA, MACEDO, 2002, p.26).

Além do envolvimento e diálogo entre os alunos e professores para a construção do currículo, destacado por Moreira e Macedo, outro elemento importante é o currículo como estrutura organizacional de disciplinas de acordo com Saviani (2010), outro fato a ser considerado no currículo são os conteúdos das disciplinas escolares sem que estas venham a perder a sua relação com a finalidade do ensino aprendizagem.

Do ponto de vista do currículo, o conteúdo das disciplinas escolares guarda relação com os domínios da cultura, as áreas do conhecimento, as ciências de referência, e sua organização deve refletir a organização das ciências em sua história, em sua ordem lógica e no seu método, sem perder de vista a finalidade de ensino-aprendizagem, ou seja, a dimensão didática do processo pedagógico (SAVIANI, 2010, p. 13).

Pensar um currículo em que os conteúdos, a cultura em que os conhecimentos se relacionem como um processo de construção. Garcia e Moreira (2008) diz que: “as relações entre o currículo, conhecimento e cultura; é discutir o currículo como uma questão de saber, como forma de poder e construção da identidade”. Ele questiona sobre as teorizações sobre o currículo, os conteúdos, os saberes, o conhecimento escolar, são causadores de entraves no processo ensino-aprendizagem e no rendimento escolar.

[...] as teorizações que vêm sendo elaboradas sobre questões de currículo e sobre como muitas dessas teorizações estão se afastando do que considero o tema central do campo do currículo: o conhecimento escolar. E continua dizendo que: Penso que a discussão sobre o que precisamos ensinar a quem, na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas. Outro fato [...] é decidir o quê e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos. (GARCIA; MOREIRA p.07, 2008).

Portanto compreender o currículo como um guia de transformação, diz Menegolla (1991) “que pode ser um verdadeiro guia na transformação da cultura e do saber, para que possa estabelecer uma relação entre a herança cultural e o viver presente e futuro deverão expressar e definir quais os objetivos a serem alcançados a longo, médio e curto prazo”, sempre em relação ao desenvolvimento do indivíduo como pessoa humana.

Um currículo como guia de transformação que perpassa pela forma estrutural esse documento é organizado, pois, Coll (1997) entende o currículo como: “O projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução”.

Portanto considerou-se a amplitude que o currículo vem adquirindo com o passar dos anos, um currículo olhado e construído de forma de acordo considerando o contexto social e das relações ali presente, em que os sujeitos passam a ter um olhar crítico. Como está presente nos argumentos de Silva (2006) diz que:

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por que” das formas de organização do conhecimento escolar (MOREIRA & SILVA. 2006. p.7).

Para Apple (2006, p.130) “é na escola que o currículo oculto é camuflado, servindo

para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos”. Para melhor compreender o que vem a ser o currículo, lancei mão das concepções de Apple (2006, p.125) diz que “para entender o currículo e a reprodução cultural e econômica, teríamos que lidar mais profundamente com a manutenção e o controle de formas particulares de ideologia, com a hegemonia”. Apple apresenta a amplitude de um currículo que vai além do que se vê, e coloca o espaço escolar como ponto importante na forma que ele se estabelece.

Diante dessas concepções e dos elementos e finalidades sobre o currículo, percebe-se que ele perpassa por vários contextos, de acordo com os autores como forma de transformação, como projeto e como uma forma de construção crítica. Os fatores socioeconômicos, políticos e culturais, segundo Moreira (1994) contribuem, para que o currículo venha a ser entendido como algo que envolve os conteúdos a serem ensinados; as experiências de atividades escolares a serem vividas pelos alunos; os planejamentos e planos pedagógicos; os objetivos e metas educacionais a serem alcançados e os processos de avaliação. Todos esses fatores influenciam de forma direta nos conteúdos, nos procedimentos pedagógicos, sociais e culturais que estão presente no espaço escolar. Elementos estes que são importantes para compreender o currículo da escola do campo.

Assim como afirma Goodson (2008, p.17) “os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e os objetivos da escolarização”.

Portanto diante das várias concepções de currículo, percebeu-se a importância de um currículo rural para a escola do campo, não só como um instrumento que direciona e sistematiza os conteúdos, procedimentos, teorias e os contextos legais e ideológicos, mas que também como um caminho para a construção de processo educativo escolar capaz de respeitar os saberes aprendidos, a história, os sujeitos com suas diferentes culturas e contextos sociais, políticos, religiosos, de raça, gênero de etnia, sexualidade, das representações do espaço escolar, ou seja, um currículo intercultural que consiga abarcar a todos na construção do saber.

## 1.2 CURRÍCULO E SUAS DIRETRIZES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica respaldam a importância dos níveis de ensino para a Educação Infantil; Ensino Fundamental de Nove Anos; Ensino Médio; EJA; e a Educação do Campo, considera-se o contexto indígena, étnico-racial; e a formação de

professores. Estrutura importante para desenvolver uma prática curricular articulada com a formação, contribuindo para a formação da identidade das escolas do/no campo. De acordo com Corazza (2001) o currículo está envolto de subjetividades. Para a autora o que visa responder as forças subjetivadoras do currículo “pelo funcionamento de um determinado currículo, como e porque “suas” subjetividades se constituem de certo modo, através de um número determinado de práticas de si, que são jogos de verdade, práticas de poder, relações de saber” (CORAZZA, 2001, p.64).

O currículo no contexto educacional tem sido um tema recorrente de discussão, contemplado com aportes legais como a resolução Nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação/CNE que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Curriculares. A educação do campo de acordo com Brasil (2006, p.27) deve estar vinculada a um projeto de desenvolvimento peculiar aos sujeitos que a concernem. Ou seja, um currículo pensado para a escola do campo, tem que estar de acordo com os anseios da identidade social, da identidade cultural e socioeconômica da escola do povo do campo.

No decorrer da trajetória histórica do currículo, percebeu-se que o mesmo tem adquirido características e funcionalidades variadas. Por isso lanço o olhar para o currículo escolar partindo do princípio da subjetividade como destaca Goodson (2008). O currículo tem sua subjetividade de acordo com o que é estudado, pois não consegue que as crianças se identifiquem de acordo com os princípios observados. O currículo diante do princípio da subjetividade de acordo com que Goodson (2008) destaca na orelha da obra Currículo, teoria e história: se quisermos construir um mundo social, que não fique sujeito às convenções do passado. “É preciso compreender como a escola e os currículos vieram a adquirir a forma que agora tem”.

O currículo tem sua subjetividade nos conteúdos que são estudados, pois, muitas vezes não conseguem com que as crianças aprendam, como os princípios e funcionalidades do currículo se apresentam. Funcionalidades ou elementos já apresentados que surgem de acordo com os tipos de currículo e a evolução contemporânea do currículo. Diante da diversidade no país, estabeleceu-se um currículo como uma diretriz para o sistema educacional brasileiro, daí a importância da diretriz curricular para a educação do campo, surgindo como forma de organizar e unificar um currículo para a educação do campo.

Gadotti (1984) apresenta o currículo “como um instrumento de educação, mas muito mais um instrumento de poder”. Em virtude de não ser epistemologicamente neutro, inocente e desinteressado. Como afirma Saviani (2010) o currículo é ainda “o fortalecimento do modelo vigente de organização”.

Se o currículo é subjetivo, é um documento diretriz a ser seguido pelos professores da Educação Básica, como instrumento em que as relações de poder político e social estão presente, ou seja, um modelo que retrata a educação do país. Fatores importantes para refletir sobre a educação do campo, que durante toda essa trajetória o currículo foi evoluindo diante dos termos conceituais bem mais atrás, educação camponesa, educação da colônia, educação rural e bem mais recente educação do campo. Por isso lançar mão dos conceitos dos termos “rurais” e “campo”. Brasil (2006, p. 24) traz uma distinção nos termos “rural” e “campo”. “Pois a concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção” [...].

### 1.3 BASES LEGAIS DO CURRÍCULO

Pensar na funcionalidade do currículo, para que ele serve; para quem ele foi criado; o direito a um currículo que ampare as especificidades de uma comunidade escolar de acordo com sua característica e localização conforme preconizado e assegurado pela LDB 9394/96 nos artigos 26A<sup>1</sup>, 27 e 28, para as escolas que se localizam no campo.

Os Art. 26 A, 27 e 28, mostram o reconhecimento de um currículo para as escolas do

---

<sup>1</sup>Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).  
§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho e IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

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 e III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. 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.

campo que e respeito à diversidade sociocultural sejam considerados, dando uma flexibilidade e adaptação do currículo possibilitando atender as especificidades do campo.

A Base Nacional Comum no PARECER CNE/CEB Nº7/2010, na Constituição Federal, no Art. 210 de acordo com Moreira e Candau (2008) citado em Brasil (2013) BNCC- quanto à estrutura do currículo está estabelecida, “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (PARECER CNE/CEB Nº7/2010).

Foi preciso outros instrumentos legais para respaldar direito a educação já garantida pela CF. como a LDBEN- 9394/96, que também dispõe sobre a organização do currículo da Educação Básica:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Tanto os conteúdos, como a parte diversificada do currículo propostos para a Educação Básica do país, asseguram que a educação aconteça para todos, traçando uma Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curricular Nacional, que assegurar não só o direito a educação mais também a aprendizagem. Essa Diretriz Curricular Nacional tem como objetivo principal:

Contribuir para que o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano seja assegurado a todos os educandos brasileiros e estrangeiros residentes no País. Entende-se que o direito à educação efetiva-se mediante a garantia do acesso à escola por todos os cidadãos/ãs e de condições para a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento, ao longo da vida (BRASIL. MEC. BNCC, p.3).

Possibilitando além da organização da educação brasileira, dos conteúdos, mas também de tratar temas que fazem parte do contexto social de cada região. É preciso pensar “a educação do campo como um projeto maior que considere a diversidade” respalda por Caldart (2013, p. 229). Pois, “as lutas pela construção da Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e de sociedade”. Reconhecer que a diversidade enriquece o projeto de Educação do Campo.

#### 1.4 O CURRÍCULO: FORMAÇÃO CONTINUADA COMO EIXO DE AUTONOMIA PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM ESCOLA DO CAMPO

Já no ano de 2002 participamos das primeiras iniciativas no Estado de implantar os

fóruns permanentes de discussão, tendo como base a Lei 9.343/96, junto às instituições de ensino da rede estadual, que sofreu alteração através da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, sendo direcionada a ser trabalhada até então somente em algumas disciplinas como História e Sociologia. Em 2007 passamos a trabalhar no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR tendo este, o objetivo de ofertar formação continuada aos profissionais da educação. Observando a não execução das formações aos professores com a temática “História e Cultura Afro-brasileira”, ficando somente na primeira fase do planejamento, o preconceito e a falta de interesse dispensado à temática, quanto à política de formação continuada era evidente.

Além das questões legais, outra reflexão, é com a formação inicial e continuada que é ofertada aos professores. Também interessou-nos em perceber como se dá a relação dessas formações e a questão da interculturalidade no currículo, como contribuem para o currículo da escola Estadual Albino Tavares no contexto da escola do campo.

O estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2004. p.12).

A formação continuada deve ser vista como forma de propiciar conhecimento e autonomia para refletir sobre o currículo e de propiciar a autonomia do professor. Para que o professor que atua nas escolas do campo possa desenvolver a capacidade crítica, refletindo sobre a sua prática, como ensina, como diz Freire (2012) relacionando a prática com a sua realidade social.

Para Ghedin (2009) é preciso que um professor reflexivo seja “capaz de fazer uso do discurso” como forma de mudança. A maneira que as formações são organizadas e realizadas, que possam atender os professores das escolas do campo, e suas especificidades é negada, pois os professores tem que participar de acordo com a oferta da SEED. Portanto deixando muitas vezes, de respeitar as especificidades culturais, sociais do/no campo, inviabilizando assim o direito de formação que esteja de acordo com o contexto do campo possibilitando uma perspectiva de um currículo intercultural.

Estudar o currículo requer que tenhamos que pensar como se dá a formação continuada e o currículo aplicado às escolas do campo. Como acontece e se é capaz de desenvolver uma prática reflexiva. Freire (2013) faz uma análise crítica da educação brasileira em sua obra Pedagogia da Autonomia onde destaca um conjunto de pontos abordando a prática, o ensino e a necessidade de formação constante dos professores, para a construção de um processo de

ensino reflexivo, “que exige de um profissional da educação um conjunto de aspectos que perpassam pela formação”. Como o currículo é construído por vários campos epistemológicos, até ser colocado em prática, é importante que ele se torne um processo de trocas mútuas entre os envolvidos. Pois, para Freire (2013, p.25), “quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, de modo que “educadores e educandos tornem-se criadores, instigadores, inquietos, curiosos, persistentes e humildes”. Freire (2013, p.31) também destaca o respeito com relação à educação do campo “como forma de construção de saberes para as classes inferiores”, ao professor. Ou mais amplamente, à escola, “o dever de respeitar os saberes, com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela”. O processo de formação continuada pode ser uma forma de garantir o direito de uma educação de melhor qualidade a todos, pois permite ao professor conhecer e refletir a sua prática pedagógica, os conteúdos. Além da troca de saberes e a oportunidade de conhecer outras realidades de acordo com Candau (2012) é preciso ser potencializada e valorizada nos diferentes contextos.

A urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e a valorização das diferenças culturais nos contextos escolares, portanto deve-se incorporar a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos, não deve ser algo secundário ou que se justapõem as finalidades da escola, mas inerente a ela (CANDAU, 2012, p.237).

Propiciar a autonomia, ou seja, através da formação continuam o empoderamento do professor das escolas do campo, desenvolver a capacidade crítica do para que ele possa refletir sobre a sua prática, “de como ele ensina” como diz Freire (2012) relacionando com a sua realidade social.

Um empoderamento construído com a aquisição do conhecimento para Cimentão (2009) “o que é oferecido ao professor durante o exercício da profissão docente, a formação contínua, passa a ter um caráter de transformação da prática docente”. Continua a afirmar que “deve ser um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários a atividade profissional docente”. Por, isso a importância de formação contínua que atenda a realidade e especificidades da escola do/no campo.

Em Roraima, a política de formação para os professores que atuam nas escolas estaduais ainda é alvo de luta, por parte dos professores e dos movimentos sociais do campo. Pois, as formações da forma que são ofertadas, deixando de considerar as especificidades das escolas do campo, esta longe de relacionar-se de forma crítica e reflexiva, que contribua com a construção de um currículo para as escolas do campo. Como diz Candau (2012) uma formação que seja capaz de: “[...] promover os direitos humano na perspectiva intercultural

crítica que afete todos os atores e as dimensões do processo educativo. Assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve, na escola e nos movimentos sociais é o caminho para a construção de uma educação e de uma sociedade mais igualitária e democrática”(CANDAUI, 2012, p.248).

Independente da concepção de currículo não deve haver dúvidas quanto à sua importância no processo educativo escolar, pois é por intermédio do currículo que os processos acontecem na escola, nele se sistematizam nossos esforços pedagógicos. Em outras palavras, a escola, é o espaço central em que o professor atua, que atende diferentes níveis e etapas do processo educacional, e que também são responsáveis pela elaboração do currículo.

## **CAPÍTULO II- A IMPORTÂNCIA NO CURRÍCULO DA IDENTIDADE CULTURAL NA ESCOLA DO CAMPO**

No segundo capítulo se abordou os fundamentos teóricos acerca da interculturalidade no espaço escolar, a escola do campo como espaço intercultural, como espaço de diferenças, os movimentos sociais e a escola do campo. Espaço este constituído de culturas, propiciando as relações interculturais e a formação do indivíduo. Appadurai (2004, p.63) destaca que “a globalização tende a homogeneizar as pessoas tratando a todos como iguais”. Devemos, no conjunto respeitar as especificidades, os valores culturais políticos e econômicos que possibilitem contribuir na formação da identidade dos indivíduos. O homem faz parte desse mundo diverso e capitalista onde o mercado é determinante em alguns aspectos, apresentando uma sociedade de iguais. Appadurai (2004, p.66) ressalta “a importância dos meios de comunicação como instrumento integrador no mundo atual rompendo barreiras e possibilitando a comunicação entre as várias partes do mundo”.

Considerando o indivíduo como parte de uma sociedade globalizada e arraigado de características culturais. Percebe-se a interculturalidade como ponto de equidade e melhoria das relações de poder em vários lugares e no campo escolar. Iniciamos com a afirmação de Candau (2012, p.244) de que “a interculturalidade aponta para a construção de sociedades que assumem as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais”. Compreender identidade como um conjunto de aspectos e características que fazem parte da formação do indivíduo. Como age no indivíduo de acordo com Freire e a cultura pensada por Laraia (2007) cultura como “um conceito em construção”.

Caldart (2002, 2003) nos ajuda a compreender melhor o campo rural, o papel dos movimentos sociais na busca por uma identidade e Bourdieu (2011) nos ajuda a compreender as relações de força e poder mostrando como elas podem ser determinantes de acordo com o papel e função dos sujeitos no espaço escolar. O que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados como libertação ou transformação. Pois o empoderamento pode ser no sentido do desenvolvimento intelectual, social e moral do indivíduo, oportunizando a ele o acesso a uma educação, de qualidade e respeito.

Para Gomes (2003, p.77) a cultura pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. A questão da “assunção da identidade cultural”, Freire

(2013, p.41), ou seja, como ela aparece na ação de cada indivíduo na construção de uma identidade cultural, que seja capaz de relaciona-se como o local em que vive “de assumir-se como parte do mundo”. É importante “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (p. 46).

A educação consiste no meio principal de se atingir a excelência, para isso o professor é o facilitador, orientador e modelo cujo testemunho e atitudes podem influenciar de modo positivo ou negativo a vida de um aluno. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade para Freire (2013, p.65) deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. É lutar em favor de seus direitos consiste num dever de todo educador que quer salários menos imorais e condições favoráveis de trabalho, que não se acomoda com o velho discurso do “não há o que fazer”, que quer uma prática docente digna e respeitosa tanto ao professor quanto à pessoa do educando. Uma luta com a participação, de ação prática e reflexiva do professor acerca do currículo e das culturas presente no campo, do envolvimento do professor, da vontade de mudança, propicia uma relação intercultural, entre o sujeito e o contexto social.

Pois, no Brasil as lutas pelos direitos e as conquistas no campo da educação ocorridas, os fatores históricos refletem diretamente nos demarcadores que identificam as características, de origem, de identidade, raça, cor, que classifica os diversos grupos étnicos. Respeitando a contribuição do negro, do índio para formação do povo brasileiro em especial de Roraima. A presença dos índios na de constituição da população brasileira, é parcela importante nesse contexto constituído por diversos grupos étnicos e culturas. Fatores contribuíram com o cenário da educação brasileira, marcado por pressões, com a participação dos órgãos instituídos e dos movimentos sociais, as reformas educacionais; a Constituição Federal/88; as leis específicas no âmbito educacional até a efetivação da Lei 11.645/08 no Brasil.

## 2.1 INTERCULTURALIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO

Outro fator a considerar sobre o currículo adotado pelo Sistema de Ensino do País são os conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs<sup>2</sup>, e as questões legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN-9394/96<sup>3</sup>, e as importantes

---

<sup>2</sup>PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

<sup>3</sup> LDBEN- 9394/96- lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

mudanças que foram ocorrendo através da Lei nº 10.639/03<sup>4</sup>, que passa a contemplar no currículo oficial de escolas públicas e privadas o ensino de História e cultura afro-brasileira e, só com a Lei 11.645/08<sup>5</sup> acrescenta a história e cultura indígena. Estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O Ministério da Educação propõe a lei 11.645/2008, como forma de orientar os sistemas de ensino, e concomitante com as instituições educacionais, o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos sistemas de ensino, isto significa o reconhecimento da importância das questões do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira da redução das desigualdades. A lei é apenas instrumento de orientação para o combate à discriminação, e reconhece a escola como lugar da formação de cidadãos e afirma a relevância da escola em promover a necessária valorização de um país rico, múltiplo e plural que é o Brasil.

Estas questões legais mostram que o Brasil passa a reconhecer as diferenças étnicas e culturais no âmbito do currículo e conteúdos dos componentes curriculares, com o intuito de disseminar ações práticas que fortaleçam o respeito e minimizem as diferenças. Mesmo que para isso seja preciso de normatizações legais para que se inicie o processo. É preciso pensar numa escola onde pessoas de diferentes contextos culturais, religiosos, sociais, políticos e econômicos, convivam. Colocando em prática atitudes de respeito aos diferentes, para que cada sujeito cumpra a sua responsabilidade social. Nesse contexto, a escola, propõe-se a cumprir o papel social que é de contribuir com a formação do cidadão de modo que ele possa viver e compreender os problemas que surgem na sociedade. Porém, não podemos esquecer que, além da formação, a escola é um espaço de diferenças onde as relações de poder estão presentes.

O currículo tem que ser pensado e construído de uma forma mais global para que possibilite a formação integral do cidadão, onde contemple os conteúdos, as questões sociais e culturais. Portanto considerando a existência das várias culturas em um mesmo contexto. Temos que ter um olhar “intercultural”. Conforme afirma Moreira (1997, p. 23), requer de uma “marcação política de contraposição ao Currículo tradicional e monocultural: [...] um instrumento, um espaço, um campo de produção e criação de significados, no qual se fazem

---

<sup>4</sup>Lei 10.639/03 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

<sup>5</sup> Lei 11,645/08 que vem alterar também a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

presentes os interesses das camadas sociais”. Nessa direção da existência de varias culturas um currículo intercultural deve ser compreendido e constituído com um conjunto de elementos e conexões que contemplem e se inter-relacionem a pluralidade étnica e cultural de acordo com o contexto social. Pluralidade étnica e cultural são características que compõem a identidade das pessoas presente no país. Pois, “a existência de uma única cultura é um engodo, uma fantasia”, Segundo Hall (2011), a existência de uma identidade unificada passa a ser vista como mera fantasia, não há um núcleo essencial do eu, estável, que passe, do início ao fim, sem mudança, por todas as vicissitudes da história. Na realidade o que se tem um sujeito composto de múltiplas características. Um currículo amplo que articule a pluralidade cultural presente na sociedade, respeitando a pluralidade de identidades presentes nos vários espaços e na escola.

Nessa perspectiva Moreira (2002) propõe que se norteie o currículo por uma política da identidade que desenraíze as tradições, que diferenciam as pessoas, questionando como temos sido olhados, conhecidos e tratados. Sugere-se que o currículo se centre nas categorias pelas quais somos divididos: cultura, raça, nação, classe social, e de gênero. Afirma de Sacristán (2000, p. 65) que “é preciso apoiar um currículo compreendido como um núcleo cultural o mais amplamente possível” [...] um currículo que seja capaz de ter “significado” e consiga “analisar a cultura que contém”. A intenção é reconhecer e problematizar a construção de um currículo, com elementos e características nas quais nossas identidades se constituem, para entender os diferentes significados que separam os indivíduos uns dos outros e as diversas culturas.

## 2.2 A INTERCULTURALIDADE COMO FORMA DE INTEGRAÇÃO DA CULTURA NA ESCOLA DO CAMPO

Interculturalidade como ponto de equidade deve ser uma ação presente em todos os contextos sociais, em virtude da presença das diferentes culturas para que o processo de integração ocorra. Por isso é importante refletir acerca dos diferentes sentidos que é dado aos termos igualdade e diferença. Candau (2012, p. 238) trata dos diferentes sentidos atribuídos aos termos igualdade e diferença pelos professores, e diz que para superar tais situações, exige-se um processo contínuo de construção de aspectos fortemente configurados da cultura escolar vigente e a promoção de uma educação em direitos humanos na perspectiva

intercultural. Continuando as ideias de Candau (2012, p. 242) é preciso que ocorra “uma educação que respeite os direitos das pessoas e atenda as necessidades dessas”.

Laraia (2007) apresenta vários fragmentos de autores acerca do conceito de cultura, como sendo um conceito em construção que perpassa “pelo determinismo biológico; pelo geográfico; pelos antecedentes históricos do conceito de cultura; pelo desenvolvimento do próprio conceito; pela ideia sobre a origem da cultura e pelas teorias modernas sobre cultura”. Em todo esse contexto o ponto central é o homem. Para ele “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado” ou como “um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações” (LARAIA, 2007, p. 45). Neste sentido “o homem é um ser que é fruto do meio social”. Geertz (1989) também mostra que “o homem é um ser integrado” e não podemos deixar de considerar a “integração cultural” como um fenômeno isolado, e sim que faz parte da vida, espaço e atitudes.

A integração cultural não pode ser mais considerada com um fenômeno *sui generis*, fechado e apartado da vida comum do homem num mundo lógico próprio. E, o que talvez seja mais importante, ela não é assumida como um fenômeno abarcante, inteiramente difundido, ilimitado (GEERTZ, 1989, p. 180).

A integração apresentada por Geertz (1989) faz parte da cultura “como fenômeno harmônico de significado, que nos permite pensar e interpretá-la de diferentes formas diante das variadas situações, locais e pessoas”. Nem sempre essa harmonia está dentro de uma regra e a cultura pode ter aspectos diferentes de aceitação e de significados de pessoa para pessoa.

Quando se lida com formas cheias de significados, é quase insuportável a tentação de ver o relacionamento entre elas como imanente, como se elas constituíssem em alguma espécie de afinidade intrínseca (ou desafinidade) que possuem uma relação à outra. Assim ouvimos falar de integração cultural como uma harmonia de significado, mudança cultural como uma incongruência de significado, com a implicação de que a harmonia, a instabilidade ou a incongruência são propriedade do próprio significado, da mesma forma que digamos, a doçura é propriedade do açúcar, ou a fragilidade é propriedade do vidro (GEERTZ, 1989, p. 178).

Partindo dessas concepções de cultura e de significados onde o ponto principal é o homem, quero considerar também a visão de Freire (2013, p.50), que considera o homem como “um eterno aprendiz, um ser histórico e, portanto inacabado, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é própria da experiência vital”. Por essas concepções de cultura e de homem é que devemos considerar a formação que é ofertada aos professores, que ela deve ser pensada com mais cuidado e vista como uma forma para contribuir com a identidade do currículo da escola do campo, pois nos permite pensar o homem no campo histórico, social e geográfico.

Observa-se na prática do professor da escola rural uma intenção de se praticar a interculturalidade no currículo constituído, se observa uma integração cultural. Contudo a relação da interculturalidade com a educação faz com que possamos olhar de forma ampla para o mundo, fato este que não é tão fácil. Pois, ao mesmo tempo em que afirmamos que somos capazes de lidar com as particularidades do outro sempre o olhamos de forma diferente para o outro, e, por vezes, não o respeitamos essas diferenças, sua maneira de ser, pensar ou agir. Vê o outro como sujeito único que vive em uma sociedade que respeite as diversas culturas para a construção das identidades, por isso é preciso ir mais além, olhar para o olhar para a comunidade em que a escola esta inserida, analisando as relações socioculturais vividas nesses ambientes.

Verificou-se que, pensar interculturalidade e sua relação com a educação é pensar como ela pode estar acontecendo no processo de formação desse indivíduo no espaço escolar. Como ele deve ser tratado, de forma igual, onde a religião, os traços culturais e étnicos podem ser vistos como algo sem diferenciação de uma pessoa para outra. A escola não pode somente cumprir o papel de repassar conteúdos. Conforme Caldart (2003) somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo. Faz-se necessário entender como se configura a interculturalidade no espaço escolar, verificando como a educação funciona na sociedade.

### 2.3 INTERCULTURALIDADE: COMO FORMA DE EMPODERAMENTO DAS RELAÇÕES NA COMUNIDADE ESCOLAR DO CAMPO

A prática do professor muitas vezes não permite que ele consiga olhar de forma ampla para o mundo fortalecendo ou transformando sua prática educativa, a interculturalidade como forma de empoderamento do campo escolar e através das relações entre os sujeitos. Partiu-se da afirmação de Candau (2012, p.244) de que “a interculturalidade aponta para a construção de sociedades que assumem as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas”, como forma “verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados”. Para Candau (2012, p.244) é preciso considerar “empoderar no sentido do desenvolvimento intelectual, social e moral do indivíduo, oportunizando a ele o acesso a uma

educação, de qualidade e respeito”. Empoderar-se nesse sentido o fortalecimento do sujeito.

Por essas particularidades é necessário ter a capacidade de olhar o outro como sujeito único que vive em uma sociedade que respeite as diversas culturas para a construção das identidades, por isso é preciso ir mais além, olhar para a comunidade em que a escola esta inserida, analisando as relações socioculturais vividas nesses ambientes. Compreender a interculturalidade e sua relação com a educação é entender como ela pode estar acontecendo no processo de formação desse indivíduo no espaço escolar. Como ele deve ser tratado, de forma igual, onde a religião, os traços culturais e étnicos podem ser vistos como algo sem diferenciação de uma pessoa para outra.

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos favorecendo processos coletivos na perspectiva de vida pessoal e de sociedades “outras” (CANDAUI, 2010, p.166).

Uma estratégia ética e política historicamente constituída da relação da cultura com a educação vem passando por transformações e novas formas de olhar. Para atender essas novas de formas, é preciso que a escola possa estar aberta para lidar com as diferentes pessoas e as diferentes culturas dos sujeitos que ali estão. De acordo com Gómez (2001, p. 17) a cultura, portanto, “é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo”. Pois, temos “um país formado por vários grupos étnicos e diversas raças e como está preparado para lidar com essa grandeza de diferenças” que de acordo com Appadurai (2004, p.63) se consiga “respeitar e não sobrepondo as diferenças”. Com isso faz-se necessário conhecer e trabalhar o currículo escolar de forma mais aberta, refletindo a cerca dos conteúdos, com atividades interdisciplinares e transdisciplinares mesmo diante das inúmeras dificuldades.

Como falar de identidade sem considerar a própria história. Munanga (2003, p. 39) “a identidade é um assunto estreitamente ligada à própria história da humanidade”. Do ponto de vista da antropologia, “todas as identidades são construídas, daí o verdadeiro problema de saber como, a partir de quê e por que”. Por isso não podemos falar de discriminação, racismo, identidade sem deixar de considerar a nossa própria história.

Foi em parte nesse contexto, e em virtude desses equívocos da primeira exigência inscrita na primeira ideia da humanidade que se desenhou, originalmente, na constelação do romantismo político, fortemente anti-moderna, outra exigência que paradoxalmente a própria consciência democrática devia acabar por interagir. À afirmação universalista da identidade intrínseca da humanidade veio se sobrepor

uma nova convicção: existe certo, uma identidade humana, mas esta identidade é sempre diversificada, segundo os modos de existência ou de representação, as maneiras de pensar, de julgar, de sentir próprio às comunidades culturais, de língua, de sexo, às quais pertencem aos indivíduos e que são irredutíveis às outras comunidades (MUNANGA, 2003, p. 41).

Por isso é preocupante falar de uma identidade democrática de um povo, sem considerar o contexto social. Munanga (2003, p. 43) diz que: “tal como tentam concebê-la. Faz-se necessário considerar a sociedade brasileira na qual estamos concretamente inseridos”.

A que as culturas produzidas por várias comunidades não vivem em territórios segregados. Salvo a realidade das sociedades indígenas com as quais não convivemos, penso que no Brasil contemporâneo existe um processo de transculturação inegável. Visto deste ângulo, aqui as cercas das identidades vacilam, os deuses se tocam, os sangues se misturam. Mas nem por isso devemos sustentar a ideia de uma identidade mestiça que seria uma espécie de identidade legitimadora, ideologicamente projetada para recuperar o mito da democracia racial. Por isso crítico a ideia de que uma sociedade deve ter uma unidade cultural, seja da razão, de uma religião, de uma etnia ou, no caso do Brasil, de uma unidade cultural construída pela mestiçagem biológica (a miscigenação) e pela mestiçagem cultural (o sincretismo). (MUNANGA, 2003, pp. 46).

Como os elementos culturais não vivem em territórios segregados, Portanto é importante considerar os elementos que caracterizam uma identidade é questão fundamental que permanece colocada “é saber como podemos combinar a igualdade com a diversidade para podermos viver harmoniosamente juntos”. Concordo com o posicionamento de Munanga (2003, p.47) que o caminho possível se ocorrer “a associação da democracia política com a diversidade cultural baseadas na liberdade do sujeito”.

#### 2.4 A ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO INTERCULTURAL

A interculturalidade se faz presente nos mais diversos lugares, e a escola como espaço de interculturalidade, ou intercultural. Considerar à relação entre a escola, a educação, a cultura e o sujeito como pontos de articulação entre si. Portanto, a escola rural como espaço intercultural apresenta um cenário composto formado por um conjunto de culturas que se relaciona com o contexto do campo e o meio social. De acordo com Gómez (2001, p. 17) a cultura, “é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo”. Como a interculturalidade é algo que acontece em diversos lugares e um desses espaços é a escola. Portanto é importante olhar a escola como espaço de interculturalidade, ou intercultural, é preciso que se leve em conta à relação entre a escola, a educação, a cultura e o sujeito.

De acordo com Gómez (2001, p. 17) a cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Historicamente a relação da cultura com a educação vem passando por transformações e novas formas de olhar. Para atender essas novas formas, é preciso que a escola possa estar aberta para lidar com as diferentes pessoas e as diferentes culturas dos sujeitos que ali estão.

Uma vez que temos um país formado por vários grupos étnicos, cumpre perguntar: Como nosso país está preparado para lidar com essa grandeza de diferenças e conseguir de acordo com Appadurai (2004, p.63), respeitar as diferenças e especificidades de cada grupo étnico e não sobrepor as diferenças de um sobre o outro? Com isso faz-se necessário conhecer e trabalhar o currículo escolar de forma mais aberta, refletindo acerca dos conteúdos, com atividades interdisciplinares e transdisciplinares.

A dificuldade de se respeitar as diferenças étnicas se dá por questões históricas, fortalecidas no final do século XX. Para Frazer (2006 p.231) este período é marcado pela injustiça, marcados por dois pontos importantes: um luta por reconhecimento que se dá pelos movimentos organizados, com uma injustiça econômica que é exigida pela sociedade capitalista e a outra é a injustiça cultural quanto ao reconhecimento da contribuição histórica de um povo. Fato que implica na redistribuição socioeconômica da sociedade.

No campo das tensões dialéticas acerca das diferenças étnicas e culturais que estão presente no espaço escolar, podemos afirmar que de acordo com Santos (2006, p. 444) “as tensões dialéticas que informam a modernidade ocidental” a crise que afeta essas tensões é o sintoma mais revelador dos problemas que a modernidade ocidental defronta no início do século XXI. Essas tensões dialéticas perpassam por três momentos. A primeira se dá “entre a regulação e emancipação social; a segunda entre o Estado e a sociedade civil e a terceira perpassa pelo Estado e o que designamos de globalização”. (SANTOS, 2006, p.446). Diante dos argumentos de Santos, as tensões dialéticas irão permitir conhecer outras realidades, outros espaços e outras sociedades.

### **CAPÍTULO III- A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA**

Neste terceiro capítulo abordaremos a trajetória histórica da educação do/no campo no Brasil e em Roraima. Mais especificamente a escola estadual rural do campo Albino Tavares, e o campo onde pesquisamos como de dá nesse espaço de embate conflito e superação das diferenças.

No que diz respeito à nomenclatura educação do/no campo, foi se estabelecendo de acordo com os fatos históricos, é que possibilitou refletir a partir de um contexto social cujas particularidades sejam consideradas principalmente quando se trata dos povos que residem no campo. Fato que veio mudando ao longo da história da educação do/no campo.

Mesmo durante muitos anos a educação rural, como era chamada, foi deixada de lado e só mais recente passou a ser denominada de educação do campo. Através dos processos de luta vem ganhando espaço e se solidificando. Em seguida faremos uma discussão sobre a educação do campo para conhecermos o seu percurso histórico no Brasil, em Roraima e na escola estadual albino Tavares.

Portanto buscamos apresentar uma educação do campo que acontece para as pessoas que vivem no meio rural, como demarcador de território uma educação pensada e feita para uma realidade social específica e o despertar para da educação do campo paralela a sua trajetória histórica.

#### **3.1 EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO**

Para iniciar a trajetória acerca da educação do/no campo, até chegar aos dias atuais, começo por apontar contribuições de teóricos como Manacorda (2004) importantes desde a antiguidade. O autor traça “um panorama da educação na antiguidade na Grécia do antigo Egito, neste período ocorre à separação dos processos educativos segundo as classes sociais”, porém menos rígida e com um evidente desenvolvimento para formas de democracia educativa.

Apresenta-se de dois tipos de educação: “a primeira é a educação” homérica, começando por Homero que sugere uma distinção entre o "dizer" e o "fazer", que propusemos quase como critério interpretativo de toda a história da educação’. A segunda educação, é a

hesiodéica têm origem aqueles Ensinaamentos de Quíron, que constituem um patrimônio de sabedoria e de moralidade camponesa e que correspondem aos ensinamentos egípcios, mesopotâmicos ou hebraicos.

Neste período se configura a carreira educativa e a didática; dos conteúdos e os fins da educação; o ofício de mestre ou profissões artesanais; o processo de estatização da escola, as doações às escolas do bê-á-bá. As escolas foram se tornando gradativamente públicas e, especialmente quando o benfeitor era um soberano assim como escola grega. Nesta época o ginásio, funcionava como centro de cultura física e intelectual.

No século VI, a educação na Alta idade Média verificam-se fenômenos políticos significativos, em que três centros, se enfrentavam como forma de poder e demarcação de território numa complexa luta ideológica e militar.

O poder político forjado pelas relações de dominação e de território, em que o estado já imperava, pois era ele que tinha o controle e cuidava da preparação profissional dos sacerdotes, Manacorda (2004, pp. 132-146-171). Surgindo assim os mestres livres e as universidades, e a economia mercantil das cidades, a organização em comunas, começando assim a história das universidades medievais, sendo subordinado ao antigo e novo direito eclesiástico e imperial e a formação através da escolástica profissional.

Nesse período também questionava-se “o problema, de como, quando instruir, de quem deveria ser instruído e para quê”, Manacorda (2004, p.192), a pobreza também era um empecilho para a educação. Questionamentos que mesmo na contemporaneidade é bem atual, pois, continua-se na busca de compreender o processo de ensino e a ação prática do professor.

Com a revolução industrial, resultou no surgimento dos novos assentamentos, junto aos processos de trabalho, com novos ideais morais e políticos, é que se constituem as novas formas de instrução para atender a necessidade do mercado. O problema das relações entre instrução e trabalho ou da instrução e técnico profissional era determinante e que para Manacorda (2004, p. 277) este seria um tema dominante da pedagogia moderna. Uma batalha contra "a educação igrejeira", entre Estado e Igreja, mas não necessariamente entre cristãos e leigos, tendo em vista que aqui é o católico Capponi a proclamar seu sentido. Necessidades do mercado de profissionais e mão de obra rápida e qualificada. As escolas técnicas e a universidade, o sistema de instrução; da escola elementar à superior. De acordo com Manacorda (2004, p. 284), agora já estatal “foram se propagando em quase toda parte da Europa, no início com escolas privadas e paulatinamente estatizadas sendo direcionadas no campo para instrução técnica e profissional propiciando as atividades agrícolas, artesanais e industriais modernas”.

Para Manacorda (2004, p.304) o nascimento da escola nova surge com a emancipação das classes populares e das mulheres culminando com na expansão da instrução, uma escola com os progressos da instrução pública; das experiências educativas novas; junto ao desenvolvimento da instrução técnico científica ao progresso da revolução industrial, ou seja, educação nova ou da "escola ativa". Democratização da escola pública de acordo com o panorama apresentado, a escola e o processo educativo e de formação caminharam juntos em suas trajetórias de constituição histórica, Manacorda (2004) mesmo na antiguidade relata um contexto marcado por lutas de poder entre as classes, pelo domínio de território, excludente e utópico de que a escola é para todos assim como a educação.

A corrida nos cursos técnicos e uma profissionalização rápida passam a ser uma realidade não só de outros países, mas, do Brasil também, que precisa atender o mercado com mão- de obra habilitada de forma mais rápida. Por isso trouxe as considerações de Manacorda (2004) para fazer refletir alguns fatores importantes que também aconteceram no Brasil, no processo de construção de uma educação marcada por lutas e favorecendo os mais ricos e excluindo as minorias.

A história da educação do campo/no campo é marcada pela luta dos movimentos sociais. Desde a chegada dos portugueses ao Brasil por volta do século XVI, a história nos apresenta fatos marcados pela dominação de terra e exploração. Concomitante às questões de exploração e dominação de terra foram se consolidando as bases legais da educação brasileira. Uma educação do campo voltada para atender o homem do campo.

Com a constituição de 1988 destacamos o direito de todos à educação. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/9394-96 no seu artigo 28, reconhece a diversidade do campo, preconizando o atendimento à realidade do campo com as seguintes orientações:

Quanto da oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente:

- I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas, as reais necessidades e interesses dos alunos da Zona Rural;
- II- Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, MEC. LDBEN acessado em 2015).

Apesar dessas orientações e do reconhecimento do direito de uma educação específica para o campo, onde as especificidades sejam respeitadas, percebemos que a educação do campo ainda é desassistida diante das políticas educacionais para a educação do campo. Caldart (2012, p. 259), a educação do campo é “um fenômeno da realidade brasileira

atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”. Respalhando a origem e a realidade da educação brasileira que foi pensada para os camponeses. O processo histórico da educação brasileira fortalece uma educação pensada para a elite, pobres, ou seja, os excluídos e marginalizados como destaca Ghedin (2002, p.13) “a relação do homem com o processo histórico é em decorrência com a natureza”. Ghedin continua afirmando que esse fato se dá “primeiramente pela necessidade de sobrevivência do homem e garantir a espécie”. Diante desse contexto histórico foram traçadas as diretrizes operacionais para a educação do campo onde a identidade da educação do campo está intimamente relacionada ao contexto social, e cultural, entende-se de acordo com Borges (2012) a cultura como forma de “[...] garantir a reprodução de uma ideologia”. Apresentados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no seu parágrafo único do art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, lê-se que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p.37).

É mister uma escola com identidade do campo que atenda a necessidade de formação integral dos povos do campo. Para tal é precisa-se garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino. No que diz respeito ao despertar das pessoas do campo para a educação rural, Leite (2002, p. 28) afirma que:

[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910 - 1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo (LEITE, 2002, p. 28).

Esses fatos históricos como um conjunto dinâmico de costumes e valores, foram passando pelo processo formal, as bases legal constituídas, e compondo o cenário da educação brasileira e da do campo, possibilitaram o acesso a uma educação diferenciada para quem vive no campo além do direito a educação e que atenda as especificidades local.

[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [Do, pois] “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

Portanto, para a reflexão acerca da educação do campo consideramos o conceito de

“educação do campo” Caldart (2012) define como “um movimento em processo de construção” sem perder o foco da educação do campo. Podendo assim “configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações”. (CALDART, 2012, p. 259).

### 3.2 ESCOLA DO/NO CAMPO NO BRASIL

Dentre os autores que fundamentam a trajetória da educação rural no Brasil, lanço mão das considerações de Leite (2002, p. 17), pois ele vem destacar a importância do contexto social, histórico e de lutas para a consolidação da educação do campo. Para Leite (2002), a educação é importante por ser uma constante em todas as culturas e sociedades e reflete a ideologia dos dirigentes políticos. Desta forma a política de educação é filtrada pelo Estado, que subsidia a Escolaridade formal, o que faz com que o Estado e a educação estejam em constante entrelaço de poder. Um poder que perpassa pela cultura, pela religião, pela política e questões sociais. Além desse fato, Leite (2002, p. 17) considera como ponto primordial a função e o papel do modelo econômico na fundamentação dos paradigmas da sociedade e da cultura contemporânea.

Os processos educacionais no Brasil de acordo com Leite (2002, p.17-22-21-28) se compõem por dois processos, a saber, “o social e o histórico”, nos quais “as prioridades do Estado estão engendradas na hegemonia das classes dominantes”. De modo que tal processo inibe a vivência da cidadania e dos direitos plenos do homem, portanto, excludente e discriminatório. Fato este foi sendo instituído como sucessão dos fenômenos particulares e não como práxis comum entre diferentes grupos sociais. Este autor no que se refere ao meio rural, afirma que “o processo escolar continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora”. Portanto a educação no meio rural teve um olhar marginalizado e de uma prática desorganizada. Fazendo com que ela tenha sido deixada de lado por muito tempo. Leite (2002, p.28) diz que “há muito tempo tem-se percebido a falta de interesse pela escola rural, mesmo com o advento da República, sob inspiração positivista/cientificista não procurou desenvolver uma política destinada à escolarização rural”. Sofrendo esta a ação desinteressada das lideranças brasileiras e pouca consideração da sociedade.

Um processo que foi sendo permeado pelas ideologias “do colonialismo”, “do ruralismo”, “do esvaziamento populacional das áreas rurais”, além das outras vinculações como o movimento nacionalista e o movimento católico. Surgindo assim o “Ruralismo Pedagógico” que, segundo a professora Eni Marisa Maia, citada na obra de Leite, pretendia “uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo era promover a fixação do homem ao campo” (LEITE, 2002, p.28).

A trajetória da educação do campo no Brasil (Leite 2002, p. 29) foi marcada por dois movimentos importantes, “primeiramente as tendências escolanovistas e progressistas em educação lançadas pelos Pioneiros da Educação Nova e em segundo lugar, as novas tendências sociais e políticas oriundas das reivindicações urbanizantes” iniciadas na década de 1920. Assim, a educação do campo foi conquistando o seu espaço de forma sempre a margem de forma tímida ou muitas vezes sem nem conseguir ser vista, mesmo diante da trajetória que a educação foi passando no país. De 1930 a 1945, com o “Estado Novo”, a escolaridade rural se dá junto com o movimento revolucionário centrado na visão liberal, (Leite 2002, p. 30) sendo confirmadas com o estabelecimento da Constituição de 1934, e o período nacionalista de Vargas. Enquanto a escolarização urbana passou a se desenvolver enquanto o processo escolar rural permanecia estagnado.

Com um processo de industrialização amplo, no governo de Getúlio, através de seu ministro Gustavo Capanema que estipulou primeiramente uma escolaridade voltada para a capacitação profissional, focando as novas possibilidades do mercado. Com o estado Novo volta atenção para a escola rural. É importante destacar o processo de industrialização no processo de estruturação da escola rural.

Em 1942 Leite (2002, pp. 30-31) “é que a escolarização rural foi reforçada durante o VIII congresso Brasileiro de Educação e que de 1945 a 1964 e que acontece o processo de redemocratização educação rural no Brasil”. Período marcado pela II Guerra Mundial “surge os projetos de Associação de Crédito e Assistência Rural/ACAR, que anos depois se transforma em Empresa de Assistência Técnica de Extensão Rural/EMATER”.

Diante desse cenário só que a partir de 1964 é que as mudanças no Brasil atingem o setor educativo através das reformas efetuadas durante esse período, o que ocasionou uma adequação do sistema educativo ao modelo do desenvolvimento econômico adotado nesse período. Nesse sentido Romanelli (2006, p.110), diz ser necessário afastar do sistema tudo quanto tivesse relação com a velha concepção de educação própria da mentalidade pré-capitalista, com isso os termos "eficácia" e "produtividade" passam a adquirir um conteúdo ideológico. O crescimento econômico das regiões e que determinaram o setor industrial, para

Romanelli (2006, p.112) as camadas cultas tinham-na como símbolo de condição social e cultural. Fatos que vem desde a abolição da escravatura e da proclamação da república, o setor industrial cresceu em ritmo mais acelerado do que a população ativa, ocorrendo uma transferência de mão de obra dos outros setores para o setor industrial. A preparação para o trabalho Romanelli (2006, p. 114-115) surge em outros lugares, não somente nas escolas; acontecendo nos próprios locais de trabalho, no Serviço Nacional de Aprendizagem/SENAC, no serviço Nacional de Aprendizagem industrial/SENAI. Consolidando no Brasil a partir de 1940 a formação profissional a educação técnica.

Essas distorções de demanda para Romanelli (2006, p.120-121) não aconteciam somente nas escolas, mas também nas universidades, ou seja, no ensino superior em alguns cursos, havia concentração maior em nível de ensino profissionalizante. Expansão do ensino superior no Brasil possuía dupla finalidade: as carreiras ligadas a pesquisa e de outro lado para o exercício do magistério.

Portanto, Romanelli (2006, p.128) destaca três fases importantes que marcou esse período: o primeiro compreende o período de 1930 a 1937; o segundo período correspondente ao Estado Novo- 1937 a 1946; e, a terceira fase período que vai de 1946 a 1961. Nesses períodos acontecem fatos importantes como a Votação da constituição brasileira; a votação da Lei 4.024<sup>6</sup>, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases vem estabelecer uma organização no sistema de ensino com a regulação dos diferentes níveis. Passando assim a ser a Lei da educação perfazendo "a legislação escolar e suas relações com o contexto sociopolítico".

Manacorda (2004), Leite (2002) e Romanelli (2006) traçam um panorama do processo de educação marcado pelas relações de poder entre o estado e a Igreja, o Estado e pela exclusão entre as classes uma se sobrepondo a outra (dominantes e dominados). Sem dúvida o que temos hoje como educação está arraigada pelos traços e resquícios da construção do sistema educacional em varias partes e culturas existentes.

Trajetória essa marcada por lutas que caminham lado a lado com a história da formação do professor; da escola e do ensino; desde a Grécia Antiga e no Brasil, passando pelas chamadas escola da Colônia, escola Rural e bem mais recente escola do/no Campo. Cenário de luta que a escola rural do campo foi sendo instituída, os fatores históricos e sociais permitiu compreender melhor a educação do campo no Brasil.

---

<sup>6</sup> Períodos acontecem fatos importantes como a Votação da constituição brasileira; a votação da Lei a votação da Lei 4.024 que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentado na obra de Romanelli (2006).

### 3.3 A ESCOLA DO CAMPO EM RORAIMA

Vou iniciar esse tópico com o conceito de Caldart (2012) sobre Escola do Campo onde ela coloca a escola do campo no contexto da educação do campo.

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo (CALDART. 2012. p.326).

Considerando essa concepção de escola do campo de Caldart percebeu-se que as características que diferenciam a educação do /no campo em Roraima se dão pelo contexto histórico, social e de território geográfico e composição populacional. Visto que a educação do rural em Roraima campo compreende diversas categorias sociais como desintrusados, posseiros, sem terra, ribeirinhos, povos da floresta, indígenas e pequenos proprietários e os grandes latifundiários que possuem em seu nome ou de familiares vários lotes de terra. Ou seja, o contexto histórico e social.

Em destaque os maranhenses, os paraenses, os cearenses, e o pessoal do sul do Brasil, e os roraimenses oriundos dos vários municípios do Estado e os que passaram pelo processo de desintrusão<sup>7</sup> da área Raposa Serra do Sol, dentre esses temos a presença dos indígenas e os (caboclos<sup>8</sup>) segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA/ 2014.

Conforme Souza (2009) destaca que:

Desde seus primórdios, Roraima recebe migrantes oriundos de várias regiões do Brasil e como em outras áreas amazônicas, historicamente se destacam numericamente no início do século XX falava-se em predominância cearense, hoje se verifica a presença expressiva de maranhenses (SOUZA, 2009. p. 41).

Com isso percebeu-se que as questões históricas e de território são marcantes e determinantes para compor o cenário da educação do campo em Roraima, um deles foi o processo migratório não se dá somente entre Estado e região, mas no caso de Roraima por

<sup>7</sup>Desintrusão-Processo de remanejar os fazendeiros que estavam na área raposa Serra do Sol.

<sup>8</sup>Obra de Darcy Ribeiro ( 1995) caboclos- Processo de transfiguração étnica, eles se convertem em índios genéricos, sem língua nem cultura própria, grandes maças de mestiços, gestados por brancos em mulheres indígenas, que também não sendo índios nem chegando a serem europeus, falando Tupy, se dissolveram na condição de caboclos. (p.317)

localizar-se em área fronteiriça<sup>9</sup>. Fatos são importantes para um cenário diferenciado, com movimentos sociais e históricos, que foram constituídas as bases legais da educação Brasileira, e as diretrizes para a educação do/no campo e a de Roraima.

Portanto será que o sistema educacional no país contribui para reproduzir a estrutura das relações de força, como destaca Bourdieu (2011, pp.27-52) que o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da autoridade pedagógica, do trabalho pedagógico, da autoridade escolar, do sistema de ensino e do trabalho escolar. E a escola quanto instituição organizada legitima as desigualdades sociais em prol das classes dominantes.

Essas relações que possibilitam o empoderamento perpassam pela identificação. Pois, as escolas no Estado de Roraima são identificadas como: escolas estadual do campo, escolas estadual urbanas e escolas estadual indígenas. Nas escolas do campo não aparece a palavra rural nem campo, como acontece com as escolas indígenas.

Para esclarecer esse fatores, buscamos informações na Secretaria de Estado de Educação/SEED, tomei conhecimento que esse fato acontece por uma questão da falta de regulamentação da nomenclatura das escolas, em Roraima tem uma denominação de escolas rural do campo.

Portanto as escolas em Roraima são organizadas e acompanhadas por setores e departamentos específicos. Outro fato importante para abordar temas direcionados às escolas do campo foi conhecer quantas e quais são as escolas do Campo em Roraima. Nos primeiros contatos com técnicos da SEED. Na Secretaria de Estado de Educação/SEED, no setor de estatística, que é o responsável pelo Censo das escolas do estado. Desta forma, os quantitativos das escolas estaduais de acordo com a designação de tipologia se campo, urbana ou indígena estão apresentados da seguinte forma: escolas urbanas são 85 escolas com 54.072 alunos; escolas campo são 42 escolas com 6.198 alunos e escolas indígenas com 255 escolas e 14.161 alunos matriculados (Setor de Estatística /SEED-2015).

Das 382 escolas estaduais, 42 escolas são consideradas escolas rural/do campo com o total de 6.198 alunos. O quantitativo das escolas estaduais do campo distribuídas por município por (Apêndice III- Quadro03).

As escolas estaduais do campo localizam-se na zona rural de acordo com a modalidade do ensino fundamental, 6 atendem os anos iniciais e 36 atendem os anos finais de

---

<sup>9</sup>Entende-se por região fronteira, a região é um espaço de diversidade e de contradições, onde muitos se encontram, onde os nexos se fazem no encontro nem sempre pacífico e consensual entre nós e eles, entre eu o outro (SOUZA, 2009.p.40).

ensino distribuídos em 10 municípios: Alto Alegre 03, Boa Vista 03, Bonfim 04, Cantá 08, Caracaraí 07, Caroebe 02, Iracema 02, Mucajaí 05, Rorainópolis 06 e São Luiz 02 totalizando 42 escolas estaduais do campo na zona rural do estado. Portanto não tem escolas do campo os municípios de Uiramutã, Pacaraima, São João da Baliza, Amajari e Normandia. Já as escolas municipais do campo de acordo com informações da Secretaria de Educação do Município são três: a Escola Municipal Balduino no Monte Cristo, Escola Municipal Tuxaua Albino de Moraes na comunidade da Ilha, estas duas primeiras atendem o ensino da pré-escola de 4 e 5 anos e de 1 a 5 anos do ensino fundamental de 9 anos, e a Escola Municipal Vovó Antônia Celestina da Silva na comunidade de Vista Alegre atende da pré-escola e ensino fundamental de 1, 2 e 3 anos.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a educação do campo (2006) é importante fazer uma distinção dos termos “rural” e “campo”, pois ele parte do princípio de uma natureza política, presente nos documentos oficiais e que “historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, defendiam que o rural é lugar do atraso”. E a outra distinção é quando “trata o rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas”. De acordo com as Diretrizes Operacionais para a educação do campo (2006). Um olhar para o rural/campo, como produção e mercado.

### 3.4 O CURRÍCULO DA ESCOLA DO CAMPO EM RORAIMA

Para melhor conhecer as políticas e o currículo das escolas do/no campo em Roraima, retornamos à Secretaria de Estado de Educação de Roraima/SEED, me apresentei à diretora do Departamento de Gestão do Interior/DGI, solicitei autorização para a realização da pesquisa e para coletar informações acerca do tema abordado.

Realizamos uma conversa com a diretora do Departamento de Gestão do Interior/DGI, onde fui direcionada para uma servidora que faz o acompanhamento pedagógico de 10 escolas rurais do campo. No qual a Escola Estadual Albino Tavares esta incluída nesse grupo, neste momento mantenho uma conversa informal com a coordenadora pedagógica do DGI.

Nesse contato foi possível coletar as primeiras informações da escola Estadual Albino Tavares e como acontece o processo de acompanhamento pedagógico por parte do departamento de gestão do interior/DGI. Que segundo a coordenadora esse acompanhamento se dá de forma precária com inúmeras dificuldades principalmente de transporte para chegar

até as escolas.

O currículo aplicado às escolas rural do campo em Roraima, segundo a coordenadora pedagógica da SEED, segue o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica Brasil (2013), e a lista de conteúdos disponibilizada pela SEED. Mas, destaca um aspecto da autonomia da escola na organização do currículo, quando afirma que: A coordenadora afirma que *“cabe cada escola, através de seus professores e da gestão de organizar o currículo, através de reuniões pedagógicas, discutindo e selecionando os conteúdos que devem ser trabalhados, mas sempre cumprindo um conjunto básico de conteúdos proposto pela Base Nacional Comum Curricular”*.

### 3.5 MOVIMENTOS SOCIAIS EM RORAIMA

Os movimentos sociais no país tem sido um dos fatores importante no processo de definição de políticas em favor dos moradores do campo como afirma Borges (2013.p. 23) que *“a presença dos movimentos sociais é permanente na história do país”* e que *“é inegável a força sociopolítica e o reconhecimento de que suas ações impulsionam mudanças sociais”*.

Diante do cenário nacional de lutas, os movimentos sociais também foram e são até hoje presente em Roraima como processo de luta de fixação do homem na terra e a possibilidade de direitos, como a saúde a educação e outros.

O PRONERA tem seu início em Roraima com a coordenação da Superintendência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCRA-RR, em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural/SENAR-RR, a Universidade Federal de Roraima/UFRR, a Central dos Assentados e a Federação dos Trabalhadores no Estado de Roraima/FETAG. Percebe-se que é uma conquista travada por lutas, surgindo assim uma formação direcionada aos produtores rurais que moram nos assentamentos, que de acordo com os dados do INCRA, teve início nos municípios de Caroebe, Rorainópolis, São João do Baliza e São Luiz do Anauá.

De acordo com o Superintendente do INCRA-RR, na década de 90 o programa foi marcado por diversas dificuldades quando da sua implantação, principalmente as estradas em virtude da péssima qualidade de conservação e a distancia entre os polos, causando o isolamento dos participantes e a desistência. Hoje funciona na modalidade da Educação de Jovens e Adultos/EJA e em parceria com a UFRR.

Como marco de luta, nos dias 30/31 de Abril e 01º de Maio ocorreu o Fórum da Educação do Campo que ocorreu na Federação dos Trabalhadores Rurais de Roraima/FETAG, organizado pela Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado de Roraima e outros grupos organizados, onde o dia 1º de Maio fica definido como marco do estabelecimento do Fórum uma luta que já contavam com 10 anos. Este Fórum, contou com a participação de vários grupos e representações, acadêmicos, convidados e palestrantes, assim como o representante da Secretaria de Estado de Educação de Roraima/SEED do Departamento de Gestão do Interior/DGI.

O objetivo do evento foi ponto de luta dos movimentos envolvidos, de desenvolver a Política Nacional da Educação do Campo e a implementação no Estado de Roraima e a criação de um departamento específico para a Educação do Campo na Secretaria de Estado de Educação de Roraima/SEED.

Os movimentos sociais continuam presente como marco de lutas e definições das políticas públicas para a educação do campo. Com a participação da Federação dos Trabalhadores Rurais de Roraima através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Boa Vista/ Secretaria de Formação do movimento Sindical. A coordenação do e evento afirma que *“a participação da secretaria de educação foi pequena, não apresentando as políticas de Formação para a Educação do Campo em Roraima”*. Destaca também outra luta que é *“a criação de um Departamento Específico para a Educação do Campo na Secretaria de Estado de Educação/SEED”*. Acreditam que com a criação de um departamento específico para a Educação do Campo ficaria mais fácil a quem se dirigir e acontecer à implementação das políticas Nacional para a Educação do Campo que até a presente data não existe um setor que trate dessa temática. Como resultado de luta foi formulado um documento em forma de “carta”, onde foram elencadas as decisões definidas pelos participantes, onde esta será entregue as autoridades como o governo do Estado de Roraima, como forma de reivindicação e definição de políticas de Estado para a Educação do Campo. Essas lutas continuam em busca do que deveria ser uma ação prática de direitos já garantidos nas legislações vigentes. As lutas realizadas pelos movimentos sociais contribuíram para o fortalecimento do processo da educação do campo em Roraima.

Desenvolver um currículo mais característico com a realidade do Estado, com características, teorias e conteúdos que possam ser colocar em prática, possibilitando a formação integral dos povos do campo e também garantindo o acesso “a todos os níveis e modalidades de ensino conforme a Constituição de 1988 e a LDBEN/9394-96.

### 3.6 OS MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO - CAMPO ESPAÇO DE EMBATE CONFLITO E SUPERAÇÃO DAS DIFERENÇAS

Os movimentos sociais historicamente sempre foram movidos pelos ideais de liberdade e por acreditar nas conquistas de território e melhores condições e permanência do homem no campo, marcado por lutas e defendendo os direitos aos menos favorecidos.

Ao longo a história da educação brasileira, o campo foi tratado como secundário, por isso o tratamento destinado a Educação do Campo é reivindicado pelos movimentos sociais como público do direito, respeitando a população do campo sobre isso Ghedin (2012) afirma que:

(...) não é um trabalho fácil de ser realizado, especialmente porque exige aproximação de diferentes realidades conjugadas em perspectivas ideológicas que desenham um compromisso. De responsabilidade com aquelas populações que tradicionalmente ficaram de fora das políticas públicas implantadas no país, (GHEDIN, 2012, p.13).

Como exemplo os programas e projetos Federais- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA, que surge pela luta dos movimentos sociais principalmente do Movimento dos Sem Terra/MST. Fato que ocorreu no ano de 1996, no estado do Pará, que foi denominado de Massacre do Eldorado dos Carajás, onde tiveram 19 trabalhadores rurais mortos e vários outros feridos.

No ano de 1997 acontece o I Encontro de educadores da Reforma Agrária/ENERA, realizado em Brasília/UNB; movimento organizado pelo MST, onde um dos pontos em destaque foi à educação de Jovens e Adultos/EJA, como forma de desenvolvimento da educação do campo. Deste movimento forma-se um grupo para coordenar e construir um projeto educacional das instituições superiores nos projetos de assentamentos.

## **CAPÍTULO IV-O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Neste quarto capítulo apresenta-se o perfil da escola Estadual Albino Tavares, o percurso metodológico que sustenta aspectos teóricos práticos definidos para responder a pergunta norteadora dessa pesquisa: Como entender o currículo que é aplicado na escola Estadual Albino Tavares, localizada no PA/Nova Amazônia na zona rural de Boa Vista Roraima, diante do aspecto da interculturalidade?

A pesquisa teve como campo empírico a escola Estadual Albino Tavares, localizada na BR 174, no Projeto de Assentamento PA Nova Amazônia, Km 35. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino. Apresenta uma diversidade cultural, étnica e regional, fato este que se torna uma grande possibilidade de resgate da identidade através da aplicação de um currículo escolar adequado às escolas do/no campo que atenda as especificidades de cada realidade.

A escola tem características do campo pelo desenvolvimento da agricultura familiar, está inserida em um assentamento da zona rural que atende famílias contempladas pelo programa Federal de Colonização e Reforma Agrária, oriundas de diversos municípios do estado, ou estão em Roraima através do processo migratório, de outros estados da federação. O campo nos possibilitou olhar para o problema definido para a pesquisa.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo; com o uso dos instrumentos de coleta de dados que foram de cunho documental, da observação e da aplicação de questionários.

### **4.1CAMPO DA PESQUISA- ESCOLA ESTADUAL ALBINO TAVARES**

Definiu-se como amostragem para essa pesquisa a escola Estadual Albino Tavares, por ser um local que possibilita a implementação das políticas públicas de reconhecimento através de reflexões e embates, resignificando seus processos, conforme afirma Tosta: “Como condição e produto da natureza do homem, de sua capacidade de criar símbolos, significar, resignificar nos seus processos de interação com o meio de reflexão sobre si mesmo (TOSTA, 2011, p.172). Parte do princípio de que o homem interage com o meio e, tem a

capacidade de ressignificar os seus valores, culturais, sociais, políticos e econômicos. Refletir sobre a relação do sujeito com o meio e a realidade em que ele vive para que não deixe de considerar as especificidades. Tosta (2011, p. 185) considera que “o espaço escolar é um espaço propício a constantes embates em seu cotidiano e nas relações entre as pessoas”.

O objeto de estudo de pesquisa é o currículo da Escola Estadual: “Albino Tavares” que tem como amostra os seus sujeitos, foi criada pelo Decreto de Criação: nº. 1288 de 28 de setembro de 1990, o telefone para contato é 3224 - 0000 (tel. Pub./Orelhão), seu reconhecimento se deu através da Resolução CEE/RR nº. 06/08 de 29/04, o código de identificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais /INEP/140.000.652, está localizada na BR 174-KM35 no Assentamento: Nova Amazônia Município: Boa Vista - Zona Rural - CEP: 69.301.000 e-mail. escolaalbino@click21.com.

A EEAT faz parte do assentamento rural em que a moram aproximadamente 880 famílias, contempladas pelo programa Federal de Reforma Agrária, oriundas de diversos municípios do estado, ou estão em Roraima através do processo migratório, vindo de outros estados da federação. Atende atualmente a 220 alunos nos turnos matutino e vespertino no ensino fundamental menor nas séries iniciais do 4º e 5º ano e no fundamental maior nas séries finais do 6º ao 9º ano com faixa etária do aluno que vão de 08 anos a 14 anos de idade. No ano de 2013, participaram da prova Brasil no componente de língua portuguesa 96.67% dos alunos do 5º ano e 92.31% dos alunos do 9º ano, níveis que vão de 1 a 8. Dos alunos que participaram os do 5º ano 23,7 estão abaixo do nível 1 e os do 9º ano 33.46% estão abaixo do nível 1 (BRASIL/MEC/Prova Brasil). O Índice de Desempenho da Educação Básica/IDEB, dos anos de 2009 foi de 3,5 de 2011 foi de 3,8 e de 2013 foi de 4,0 e a meta a ser atingida em 2015 será de 4,3. (BRASIL/MEC/IDEB) não chega a 6.0 que é o estabelecido.

Os indicadores do IDEB apresentados da escola Estadual Albino Tavares, será que tem relação com a formação continuada dos professores e o currículo que esta sendo aplicado na Escola? Sabemos que os indicadores são uma representação e que servem como base de definição de políticas públicas educacionais.

Já quanto à estrutura física da escola Estadual Albino Tavares, esta passando por mudanças ao longo dos anos. No ano de 2016 passou por reforma e ampliação. Hoje conta com várias salas de aula, sala da direção e secretaria, depósito, banheiros, despensa e área comum.

Na fala da gestora da EEAT, que ela possui uma visão de educação do campo, pela sua experiência profissional e de formação, pois fez parte do processo de formação da educação do campo realizado pela UFRR. Percebeu-se também à vontade e o engajamento da gestão

para desenvolver um currículo adequado a realidade do campo. Mas ela expressa a necessidade do engajamento da equipe.

A escola realiza outros projetos e festas tradicionais como a de Nossa Senhora Aparecida e a de homenagem ao patrono da escola, o senhor Albino Tavares, um fazendeiro que residiu na região do Amajari.

A direção da escola é composta por uma gestora, uma coordenadora pedagógica e uma secretária; já o corpo docente é composto de 24 professores, destes 04 são professores auxiliares e 02 são os que atendem os alunos na sala multifuncional. Para atender os turnos matutino e vespertino a escola conta com 07 funcionários de apoio técnico administrativo do quadro efetivo e 10 servidores de apoio técnico administrativo terceirizado/ e ou firmas.

Essas informações aconteceram quando do meu primeiro contato com a equipe de gestão da escola Estadual Albino Tavares, em conversa informal de apresentação e a entrega da carta de apresentação. Fui recebida pela secretária e pela gestora, onde me apresentei e expus o objetivo de minha estada na escola, neste momento solicitei autorização para permanecer no espaço e ter acesso a documentos e informações junto à gestão e aos professores da escola.

A escola EEAT, desenvolve também diversos projetos de apoio ao projeto, como o destaque aqui o projeto de leitura que envolve tanto os professores da sala de aula como os servidores da biblioteca.

Na escola pouco se tem desenvolvido atividades em que os alunos e professores se desloquem até as propriedades dos pais dos alunos, fato que poderia ser riquíssimo possibilitando a aplicação de uma pedagogia que possibilitasse uma melhor vivência entre a comunidade e a produção de saberes, pois a maioria das famílias do assentamento tem sua renda da agricultura familiar, produzindo, verduras, frutas e criando alguns animais como galinha e outros. Por isso constatou-se que a escola não adota as diretrizes da pedagogia da alternância pois, ainda não mescla períodos em regime de estudo na escola (Tempo Escola) com outros na área rural (Tempo Comunidade), visando, principalmente, não prejudicar o calendário agrícola do Assentamento.

O currículo da escola EEAT faz parte do projeto político pedagógico assim como o regimento, que normatiza as ações da escola e os projetos adicionais. Os projetos e eventos são um mecanismo que a escola utiliza para trazer os pais para a escola, mesmo assim segundo a fala da gestora *“ainda tem muitos pais que são ausentes na escola e da vida escolar do seu filho”*. Fato que vem justificando uma realidade educacional em que os pais direcionam a escola toda a responsabilidade da vida escolar dos filhos de educar e do ensino.

O planejamento pedagógico na EEAT “*é realizado no turno oposto de trabalho dos professores e acontece quase sempre às quartas-feiras, ou em caráter extraordinário se for preciso*”, segundo a gestora e confirma com a fala dos professores. O planejamento envolve “*discussão de temas mais gerais que podem ser trabalhados em todas as disciplinas, como sexualidade, meio ambiente, alimentação, saúde; política, cidadania etc*”.

Na escola são usados os conteúdos e as orientações que constam na Diretriz Curricular para a Educação Básica. Segundo fala dos professores “*o que usam com maior frequência é a lista de conteúdos e a lista de conteúdos que é disponibilizada pela Secretaria de Estado de Educação/SEED*”. Também pergunto: Como os professores estão inserindo as contribuições nos componentes curriculares e na parte diversificada da Base Nacional Comum Curricular? A gestora responde que “*têm acontecido de forma precária pela dificuldade de acesso a internet*”. Desta forma a internet passa a ser um fator de dificuldade presente na realidade das escolas do campo.

A partir do contexto histórico escolhemos a escola Estadual Albino Tavares, por ser um campo rico e variado, possuindo sendo um contexto que permite envolver diversas realidades sociais, econômicas, políticas e culturais de uma escola do campo. O local, e os aportes teóricos que foram usados nesse estudo forma importantes para compreender o contexto.

Contexto dessa pesquisa está pautado na diversidade cultural e nos fundamentos e diretrizes para a educação do campo implantados no país. Cria possibilidades para a construção de um currículo que possibilite o resgate da identidade de uma determinada realidade social. Gil (2007, p.72) destaca que os estudos de campo “*procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis*”. Ou seja, um maior aprofundamento do objeto de estudo. Classifica-se como uma pesquisa básica por pesquisar o currículo de uma escola do campo. Os métodos usados foram o dialético e o hermenêutico, com uma abordagem qualitativa, por se tratar da análise do currículo aplicado nas escolas do/no campo. No decorrer desse capítulo será apresentada a forma que a proposta metodológica será sistematizada desenvolvida e descrita.

Portanto, as informações coletados acerca da escola Estadual Albino Tavares aqui apresentados estão de acordo com o que pude coletar através de conversa informal com a gestão e com os professores, em documentos e da aplicação dos instrumentos de coleta de dados. O qual foi sendo registrado no caderno de campo. Que contribuiu para construção dos capítulos.

## 4.2 ABORDAGEM DA PESQUISA

Para essa pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa e os aportes teóricos. Para isso sentimos a necessidade de apresentar as concepções de alguns autores. Ghedin (2011, p. 129) faz uma ligação entre a abordagem qualitativa e a hermenêutica, como forma de complementação entre as duas abordagens, “como suporte fundante de uma pesquisa de natureza reflexiva”, possibilitando assim melhor compreensão acerca das questões “ideológicas, políticas e científicas” na “construção do conhecimento em educação”. Portando definiu-se para essa pesquisa o uso de uma abordagem qualitativa.

Para Deslandes (2009, pp.21-26-27) a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares”. A divisão em etapas na pesquisa qualitativa foi realizada de acordo com o autor, contendo 03 etapas “a primeira é a fase exploratória, a segunda é a de campo e a terceira a de análise propriamente dito”. Outro fato importante é que na pesquisa qualitativa “é a subdivisão da fase de campo, ou seja, o procedimento do trabalho de campo a primeira fase a de ordenação dos dados; a segunda fase a de classificação dos dados e a terceira a fase de análise propriamente dita”. Por se tratar de pesquisa em Educação, optou-se pelo uso de abordagens qualitativas, combinadas com critérios quantitativos, o que será preferido neste projeto. Segundo Triviños (1987) “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa”. Considerou-se assim as informações e a forma de apresentá-las para construir o processo descritivo.

A opção por realizar um trabalho de campo, permitiu estabelecer uma relação mais próxima com a realidade e o objeto em estudo, de acordo com Deslandes (2009, p.61) “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta”, mas também “estabelecer uma interação com o público alvo da pesquisa que conformam a realidade”. Dessa aproximação surgiu uma relação agradável e respeitosa entre a pesquisadora e o campo de estudo.

O detalhamento foi guiado e descrito a partir do conceito de pesquisa de Marconi e Lakatos (2010, p. 157). Para esses pesquisadores a “pesquisa é um método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui como caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Para definir e estruturar a pergunta amparou-se na definição de Chemin (2015) e Gil (2007, p. 42), que define pesquisa “como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. E acerca do delineamento da

pesquisa Gil (2007, p.64), a fim de visualizar “o planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto a sua diagramação como a previsão de análise e interpretação dos dados”. Deslandes e Minayo (2009, p. 16) entendem a pesquisa como “uma atividade na ciência nas suas indagações e construção da realidade. E que é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo (p. 21)”. Esses autores continuam afirmando que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”. “[...] com um nível de realidade que não deveria ou não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Por concordar com esses argumentos optou-se por uma pesquisa qualitativa.

O método no campo epistemológico, para Ghedin e Franco (2011) “é o que possibilita a interpretação, mediante algum instrumento [...]”. Portanto para essa pesquisa optou-se pelos métodos, dialético e o hermenêutico, com uma abordagem qualitativa, pois permite a realização de análise e de síntese no decorrer desse estudo. Tal contribuição foi fundamental para se chegar à construção do entendimento final do objeto em estudo. Para clarear as características de uma pesquisa qualitativa considerou-se as concepções de Bogdan e Biklen apresentadas na obra de Lüdke e André (1986, p.11), onde pode-se ver que “a pesquisa qualitativa tem como ambiente natural sua fonte direta de dados e o pesquisador, seu principal instrumento”. Por isso a importância da participação dos sujeitos da EEAT, da gestão e dos professores, pois permitiu uma relação com o campo, com o público alvo e o objeto de estudo.

A característica da pesquisa qualitativa, apresentado por Richardson (2008, p. 90), entendendo que “pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]”. Richardson (2008, p.22- 46) também afirma que “método é o caminho ou a maneira para chegar a determinado fim ou objetivo [...]. Diante dos argumentos considerou-se as principais características do método dialético “como uma corrente de interpretação dos fenômenos sociais que apresenta, leis e as categorias de análise”. Ou seja, um caminho a seguir. Portanto, a opção para realizar esse estudo pelo uso dos métodos dialético e o hermenêutico se deu pela complementação e possibilidade de compreensão que os dois proporcionam e como caminho na busca de melhor esclarecer e compreender o objeto de estudo. Corroborando com a ideia a possibilidade de melhor compreensão com o uso do método hermenêutico, Ghedin (2011, p.129) diz que a perspectiva hermenêutica “nos permite compreender e considerar as questões ideológicas, políticas e científicas [...] sua interdependência e influências mútuas nesse complexo processo de construção do

conhecimento científico em educação”. Portanto, utilizar a hermenêutica como método de pesquisa, possibilitou buscar uma compreensão que possa partir de dada particularidade, ou seja, do currículo da escola Estadual Albino Tavares, e chegar a compreensão do tipo de currículo está sendo aplicado nas escolas do campo em Roraima, considerando sempre as relações entre os participantes envolvidos na pesquisa e a realidade investigada.

Optou-se pela realização do estudo de campo na escola Estadual Albino Tavares, que para Minayo (2009, p.61) “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os autores, que conformam uma realidade e, assim constroem o conhecimento [...]”. Essa aproximação com a escola EAT e da relação com os participantes da pesquisa, possibilitou a realização da coleta de dados. Considerando sempre as relações entre os participantes envolvidos na pesquisa e realidade investigada. A análise dos dados na pesquisa qualitativa, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 45), significa “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Fato importante foi o uso do caderno de campo para realizar o registro para posterior transcrição, para que não houvesse perdas de informações.

O método científico sempre esteve presente nas ciências sociais, na Antropologia, na educação, não poderia ser diferente, cujo contexto social das escolas, é o foco central, o homem e as relações deste com o meio em que está inserido. Permitindo que o pesquisador e pesquisado façam parte da pesquisa. Geertz (1989, p.180) mostra que o homem é um ser integrado e não podemos deixar de considerar a “integração cultural” como um fenômeno isolado, e sim que faz parte da vida, de um espaço e atitudes.

Entender cultura como “fenômeno harmônico de significado”, permite pensar e interpretá-la de diferentes formas diante das variadas situações, locais e pessoas. Nem sempre essa harmonia está dentro de uma regra e a cultura pode ter aspectos diferentes de aceitação e de significados de pessoa para pessoa. Uma “integração cultural como uma harmonia de significado”. Geertz(1989, p. 178).Em que “as mudanças culturais como uma incongruência de significado, com a implicação de que a harmonia, a instabilidade ou a incongruência são propriedade do próprio significado”. Ou seja, está presente nas várias formas de compreensão das coisas.

Na pesquisa de campo foi utilizada a coleta dos dados e informações de documentos, o que possibilitou coletar informações para conhecer as características do público alvo da pesquisa e do tipo de currículo aplicado às escolas do campo. Para a construção desse estudo, num primeiro momento foi feito um levantamento de referências bibliográficas e como aporte

teórico da pesquisa autores que abordam a questão do currículo, educação do campo e interculturalidade. Também foram usadas concepções de outros autores que contribuíram para a definição do percurso metodológico traçado como caminho para a pesquisa.

#### 4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A interação com o campo de pesquisa aconteceu de forma agradável e contínua, uma vez que nos sentimos bastante à vontade na EEAT e os participantes da pesquisa, pois em diversos momentos da relação com o objeto em estudo, ficamos bastante próximos até pelo contexto de atuação profissional. Para refletir sobre problemáticas de nossa realidade, conforme afirma Peirano (1999, p.13), “a alteridade mínima possibilita que estejamos olhando ou estudando fatos, bem próximo de nós e sobre nós mesmos”.

Felizmente a “escola por ser um espaço coletivo” pode ser um lugar privilegiado de “afirmação da identidade” fato este que se dá pela possibilidade de articulação entre os indivíduos Albernaz (2009. p.190).

Os participantes da pesquisa foram selecionados a partir do campo e do objeto de estudo. Portanto, participaram os professores, a equipe da gestão e técnicos da Escola Estadual Albino Tavares e outros sujeitos, saber, os técnicos da Secretaria de Estado de Educação e Desportos /SEED, para complementar as informações da pesquisa. A participação desses sujeitos foi considerada fundamental para a pesquisa durante a realização desse estudo. A participação foi acessível, pois aceitaram participar sem problemas, apresentamos o projeto de pesquisa aos sujeitos, os quais demonstraram interesse pelo tema e de início acreditaram que suas contribuições eram importantes para a construção desse estudo e para a escola EAT. O anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa foi mantido, pois assim optaram. Mas no decorrer do processo, muitos foram se identificando com o tema e a conversa foi evoluindo de forma leve, pois ficou livre para quem quisesse se identificar. Durante a pesquisa foi mantida uma relação de respeito e empatia que se manteve do começo ao fim do trabalho entre os pares envolvidos.

Portanto, as contribuições da observação foram consideradas como instrumento de coleta de dados e possibilitaram coletar informações e a articulação entre outros instrumentos de coleta de dados definidos para esse estudo.

#### 4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Nesse tópico a seguir tratou-se dos instrumentos de coleta de dados definidos para essa pesquisa. O uso desses instrumentos de coleta de dados contribuiu com a coleta de informações, para organização e a construção do corpo da pesquisa.

Os instrumentos de coleta de dados usados nessa pesquisa foram importantes nessa pesquisa que possibilitaram extrair e colher informações na EEAT foram a análise documental, da observação e da aplicação dos questionários. A aplicação desses instrumentos serviu de fonte de informação, proporcionando perceber a relação entre o entendimento e as características dos sujeitos, o campo de pesquisa e o objeto de investigação, com foco no tipo de currículo que está sendo aplicado na escola Estadual Albino Tavares.

Uma busca pela melhor resposta da questão, que é o nosso objeto de estudo a questão e objetivo que se propõe o uso desses instrumentos de coleta de informações para essa pesquisa. Portanto, foram definidos para essa pesquisa como instrumento de coleta: documentos para realizar a análise documental, a escola EAT onde se realizou a observação e a aplicação de questionário.

Para a análise documental foram analisados os documentos apresentados abaixo:

- ✓ O Projeto Político Pedagógico da escola Albino Tavares
- ✓ Projetos complementares desenvolvidos pela equipe da escola Albino Tavares
- ✓ A LDB
- ✓ Bases legais para a educação do campo
- ✓ As Diretrizes curriculares para a educação do campo
- ✓ Documentos do INEP- Da escola Albino Tavares.

Nesses documentos acima foram coletadas informações que contribuiriam para a construção da pesquisa possibilitando conhecer as características do público alvo da pesquisa e do tipo de currículo da EEAT.

O segundo instrumento usado para coleta de dados foi à observação realizada na escola EAT. Para realizar a observação tivemos muito cuidado para que a interferência fosse a mínima possível. Como forma de coletar e por compreender a importância da técnica da observação como instrumento de coleta nessa pesquisa, a mesma ajudou a compor o conjunto de informações e impressões sobre o tema abordado. Além da observação, foram realizadas entrevistas com o uso de questionário, que serviram de guia estruturado, permitindo melhor

aplicação dessa técnica de coleta de dados. Fato este que, de acordo com Valente (1997, p.18), “a cultura transcende o tempo” possibilitando de maneira “sistemática e reflexiva abordagens de temas sobre a diversidade cultural”, possibilitando a “integração do contexto histórico e o homem”.

Estudando um tema e em um campo que aparentemente já é conhecido é preciso ir com cuidado para poder perceber e captar as informações e impressões, ou seja, com o olhar de alguém que está distante do objeto, para conseguir enxergar com profundidade acerca do objeto em estudo. Assim Cardoso (1998, p. 33) pensa que ao problematizar os atos de “Olhar, ouvir e escrever” como formas constitutivas do conhecimento ao longo do seu itinerário acadêmico, ou seja, característica de pesquisador. De acordo com o autor supracitado, só o “olhar” não basta para a construção do saber antropológico, é preciso saber “ouvir”, assim o “olhar e o ouvir” andam paralelamente, um complementando o outro. Portanto deve-se estar sempre atento aos detalhes e expressões e ir anotando no diário de campo. Portar-se com distanciamento e um olhar crítico de pesquisador. Pois, a temática pesquisada foi movida por motivos pessoais e profissionais, antes de sermos pesquisadores, somos sujeitos e servidores públicos inseridos em um contexto social, que vivemos e sentimos as manifestações da sociedade e lançamos o seu olhar sobre ela. A respeito dessa opinião Cardoso (1998) nos mostra que: “Talvez a primeira experiência do pesquisador esteja na domesticação do olhar” (CARDOSO, 1998, p.15). Fato este importante para que o pesquisador se relacione bem entre o campo e a teoria.

A observação na escola estadual Albino Tavares, foi realizada através da participação do pesquisador nas reuniões, da ação prática do professor, participação e envolvimento da gestão, e da participação da comunidade.

O terceiro instrumento para a coleta de dados foi o uso de questionário que serviu como guia para melhor direcionamento. O questionário foi aplicado à equipe de gestão da escola, aos professores e composto de perguntas abertas e fechadas.

Para Richardson (1999, p.188) o questionário possui funções e características capazes de “cumprir pelo menos duas funções: a de descrever as características e a de medir determinadas variáveis de um grupo social”. E geralmente “o questionário é realmente uma entrevista estruturada”. O uso do questionário como instrumento de coleta de dados contribuiu como guia para a definição das categorias e extrair informações que expressam o entendimento dos participantes acerca do objeto em estudo. As informações e impressões coletadas nas respostas do questionário aplicado na Escola Estadual Albino Tavares serviu para conhecer o perfil do público alvo da pesquisa e compreender o tipo de currículo da

escola do campo e fizeram parte no capítulo V. Os questionários fazem parte do apêndice.

O uso do questionário também possibilitou maior liberdade aos entrevistados que aconteceu de forma individual, deixando-os livres para participar ou não da pesquisa, pois a confiança entre as partes será de suma importância quando da aplicação, permitindo melhor adesão ampliando o discurso e não se limitando a fatos e opiniões delimitadas.

O questionário como roteiro, foi organizado e adequado respeitando o tempo, o campo e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Os sujeitos trabalham na escola em dois turnos o matutino e vespertino, por isso foi preciso usar o tempo disponível pelos pares envolvidos na pesquisa. O uso do questionário foi fundamental para melhor estruturar a coleta de informações. Severino (2007, p. 124) define entrevista estruturada “como sendo aquelas que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas com determinada articulação interna”. Destaca também que o uso de uma estrutura com questões bem diretivas possibilita “obter do universo do sujeito, respostas também respostas mais facilmente categorizáveis, contribuindo com o desenvolvimento de levantamentos sociais”.

A aplicação dos instrumentos ocorreu com a colaboração e parceria e envolvimento dos participantes envolvidos na pesquisa, que foram selecionados por fazerem parte do contexto, logo depois de realizara apresentação do projeto para a gestora, também foi feita aos professores, nesse momento os convidei para fazerem parte da pesquisa. A aceitação em participar transcorreu de maneira harmoniosa e respeitosa, a dificuldade foi no momento do questionário, pois, em virtude dos professores trabalharem em turnos diferentes e os dias de retorno para planejamento que demandaram muitas visitas ao campo.

Esses instrumentos possibilitaram a coleta de informações para que pudesse responder a pergunta da pesquisa e a descoberta de como os professores e gestores concebem o aspecto da interculturalidade na construção do currículo da escola do campo.

As etapas foram realizadas diretamente na escola estadual Albino Tavares, durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2015. Para melhor organização da pesquisa procuramos dividi-la em três etapas de acordo com os objetivos específicos traçados para responder o objetivo geral que é: Analisar a importância do currículo no processo histórico-social na busca de desenvolver uma política educacional diferenciada para as escolas do/no Campo na perspectiva de uma educação intercultural.

Para o processo da análise e síntese, organização, direcionamento e melhor execução, esse estudo foi organizado em 03 etapas: A etapa 01- Propõe-se conhecer a trajetória histórica da escola Estadual Albino Tavares a região do Programa de Assentamento-PA/Nova Amazônia diante das questões legais e teóricas que envolvem a educação escolar do/no campo

e os processos identitários.

Para responder o objetivo geral e a pergunta definida para a pesquisa, a divisão dessas etapas seguiu os objetivos específicos. Realizou-se primeiramente coleta de informações na secretaria de Estado de Educação e Desportos/SEED, para as primeiras conversas e principalmente solicitar autorização para coleta de informações nos departamentos e setores e na escola Estadual Albino Tavares. No Departamento de Gestão do Interior/DGI, pois é neste departamento que definem a gestão escolas do interior, rurais do campo, urbanas e indígenas, e o acompanhamento pedagógico. Durante a pesquisa, o respeito e a ética entre os sujeitos envolvidos. Por isso, solicitou-se da coordenação do programa de pós-graduação do Mestrado Acadêmico em Educação, cartas de apresentação, que me foi disponibilizada pela coordenação do Programa. Estas foram usadas para que pudesse me apresentar aos diretores, chefes de setores, professores, ou seja, os sujeitos envolvidos na pesquisa. Conjuntamente a esse momento foi feito um estudo bibliográfica acerca da educação do campo, para que eu conhecer quem é o sujeito do campo; como é a escola do campo; como se configura a educação do campo e suas diretrizes; a identidade do campo.

O contato para a coleta de informações junto aos técnicos da Secretaria de Estado de Educação/SEED, pelo DGI/SEED, se deu através de conversas informais e de minha apresentação, que disponibilizaram a lista de conteúdos e o Referencial Curricular para A Educação Básica, usados nas escolas do campo em Roraima.

Para complementar, buscamos também informações junto a outros departamentos como o de Dados Estatísticos da Secretaria de estado de educação. Os documentos que foram disponibilizados pelo DE/SEED, serviu para o conhecimento preliminar acerca do campo em estudo, a escola Estadual Albino Tavares.

Na etapa 02- buscou-se identificar e compreender o currículo que está sendo aplicado na escola estadual Albino Tavares de acordo com as diretrizes da educação do campo para a construção da identidade cultural através de instrumentos de coleta de dados.

Para conseguir responder esse objetivo específico realizou-se a pesquisa bibliográfica sobre as diretrizes da educação do campo e o currículo, abordagens teóricas e históricas, verificando os aspectos epistemológicos filosóficos e sociológicos e para quem sujeito esse currículo foi feito.

A visita ao campo serviu para desenvolver a etapa da observação, onde foi feita a coleta de dados documentais o Projeto Político Pedagógico/PPP, e para aplicação de questionários a gestão da e aos professores escola Estadual Albino Tavares. Por isso considerou-se para essa pesquisa a importância da observação do campo de estudo, a relação

como se caracteriza quanto construção da identidade as teorias que a sustentam.

E na Etapa 3- Buscou-se compreender o currículo da escola do campo para a construção da identidade diante das várias culturas. Depois do levantamento bibliográfico, levantamento documental e da aplicação dos questionários aos professores e gestores da escola Estadual Albino Tavares, foi feita a análise e discussão dos dados coletados expostos no Cap. V.

Essas informações coletados contribuíram, para que pudéssemos verificar o que dizem os sujeitos envolvidos, a equipe da gestão da Escola, os professores, o coordenador pedagógico da escola Albino Tavares e os Técnicos da SEED a cerca do currículo aplicado na escola.

Portanto, após da realização da análise, tratamento e cruzamento das informações dos dados obtidos, serão apresentados em forma de relatório descritivo e seguindo as Normas Técnicas do Trabalho Científico proposto como forma de estruturação científica da pesquisa.

#### 4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DA COLETA DE DADOS DA PESQUISA

A análise de dados desenvolvida com as respostas obtidas através dos instrumentos de coleta de dados, para isso definiu-se pela análise de conteúdo por possibilitar extrair melhor as expressões dos sujeitos acerca do currículo usado na EEAT.

Gomes (2009, p.82) relata que a análise de conteúdos surgiu no “início do século XX”, e passou por várias formas de efetivação, seguem as considerações de Bardin (1977) para realizar a análise dos dados. Bardin (1977, p.15) defini a análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Para Richardson (1999, p.230) destaca as etapas que uma análise de conteúdos deve seguir sendo: etapas da pré-análise, a análise do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Já Franco (2008) conceitua a análise de conteúdo como “a mensagem seja ela verbal “oral” ou “escrita, gestual silenciosa, figurativa, documental ou “diretamente provocada, em todos os casos ela expressa um sentido, um significado”. Portanto a organização estrutural da análise possibilitou extrair e organizar melhor as “impressões e informações” coletadas.

As etapas de preparação da análise foram importantes para a construção, à organização

e entendimento do objeto de estudo. Pois, de acordo com Bardin (1977) “contribuem com o trato de informações que possam responder os objetivos da pesquisa”, pois, “é importante para que pesquisador se relacione melhor entre o campo e a teoria permitindo criar suas próprias estratégias diante das revelações que podem surgir no campo”. Cardoso de Oliveira (1998) considera campo como “uma relação dinâmica e indissociável entre o mundo real que ele denomina como objetivo e a subjetividade do sujeito”. Considerou-se o campo de estudo escolhido que é o currículo da EEAT, para realizar desse, como algo em constante processo de construção e um campo dinâmico por compor aspectos importantes da interação entre o mundo real e o sujeito. E que para expressar todo esse movimento foi feita uma análise “descritiva”.

A escolha pela técnica de análise de conteúdo perpassa pela concepção de Bardin (1977) que define o uso na análise de conteúdo como sendo:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos, e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores(quantitativos ou não) que permitam a inferência, de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção(variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1977. p.42).

Considerando a afirmação acima acerca da análise de conteúdo como um conjunto de técnicas. A análise documental nessa pesquisa foi importante para construir e realizar o tratamento das informações. Os argumentos apresentados por Bardin e Cardoso comungam com a concepção de que as técnicas e os sujeitos se inter-relacionam como “um conjunto de operações”. Assim a análise dos dados coletados através dos questionários e documentos será apresentada no Capítulo V.

Portanto o campo de estudo foi de suma importância para a definição dos instrumentos e a construção do caminho para realizar as análises e interpretação das informações. De acordo com a da temática abordada, considerou-se o objetivo geral traçado para a pesquisa, que foi: Analisar a importância do currículo no processo histórico-social na busca de desenvolver uma política educacional diferenciada para as escolas do/no campo na perspectiva de uma educação intercultural.

#### 4.6 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

Na análise dos dados buscou-se o processo analítico que levou em consideração os instrumentos de coleta de dados e as respostas e ou informações obtidas a partir deles. Nesse jogo de relações e inter-relações apresentada por Bardin (1977, p.49) quando considera a

técnica de análise de conteúdo “como um jogo entre hipóteses, as técnicas, e a interpretação”. Comunga com as afirmações de Richardson (1999, p.243) que “entre as diversas técnicas de análise de conteúdo, a mais antiga é a mais utilizada é a análise por categorias”. Essa relação e a importância se dão pelo tempo histórico do uso dessa técnica e por contribuir para responder e elucidar o objeto de estudo. Propõe a divisão em “categorias principais, que define o conteúdo da parte analisada de um texto e as secundárias especifica dos diversos aspectos incluídos no primeiro”.

Para Richardson (1999, p.243) “entre as diversas técnicas de análise de conteúdo, a mais antiga é a mais utilizada é a análise por categorias”. Ele divide em “categorias principais define o conteúdo da parte analisada de um texto e secundárias especifica diversos aspectos incluídos no primeiro”.

Quanto ao tratamento dos resultados Richardson (1999, p. 233) nessa etapa “Geralmente, a análise de conteúdo visa a um tratamento quantitativo que não exclui a interpretação qualitativa”. Bardin (1977) e Richardson (1999) comungam no entendimento analítico com o uso da análise de conteúdo, pois essa forma de análise perpassa pela articulação dialógica entre as hipóteses, as técnicas, e a interpretação, eles também consideram presente a interpretação dos dados de forma qualitativa. Possibilitando assim extrair dos dados apresentados na pesquisa o maior volume de informações.

O processo analítico foi sendo construído e definindo suas categorias de análise no decorrer da pesquisa, para esse processo de análise de dados lancei mão de categorias como que por ventura passaram a constituir as palavras chaves dessa pesquisa e por fazerem parte do currículo da escola Estadual Albino Tavares. Essas categorias serão apresentadas e discutidas no capítulo V.

- ✓ Currículo
- ✓ Educação do campo
- ✓ Interculturalidade
- ✓ Cultura
- ✓ Identidade do campo

Diante desses conceitos e categorias de análises foram elencadas cinco dimensões que norteiam o currículo e o Projeto Político Pedagógico da escola Estadual Albino Tavares. Dimensões e características que foram usadas quando da análise do PPP conforme detalhamento no Cap.V.

- Dimensão Pedagógica

- Dimensão Epistemológica
- Dimensão Técnica e Política
- Dimensão Social

Nesse sentido, a análise teve caráter descritivo e interpretativo de acordo com a concepção de Gil (2007, p. 169), pois, “objetiva a procura do sentido mais amplo das respostas”. Acreditou-se que a escolha do método e as técnicas de coleta de dados e o tipo de análise que foram escolhidos contribuíram para esclarecer o problema definido para a pesquisa. No tópico a seguir se apresenta o desenho do processo de análise definido para a pesquisa.

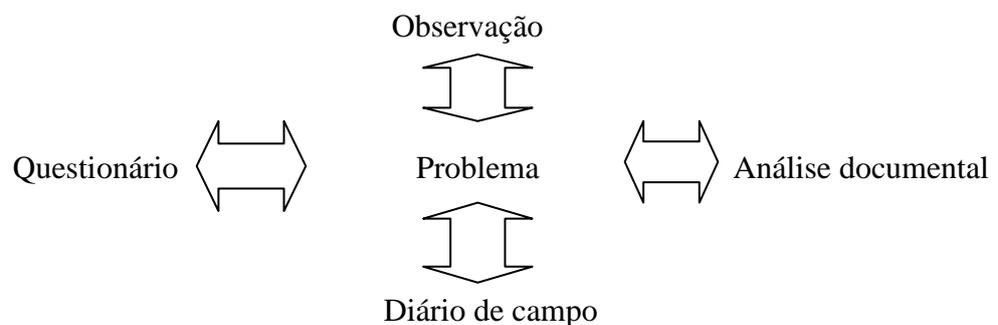
#### 4.7 ANÁLISE DOS DADOS

O processo de análise das informações coletados através dos instrumentos de coleta de dados levou-se em consideração as concepções de Minayo, Bardin e Richardson. Esses autores corroboram com a ideia de que o cruzamento de informações deve ser usado como uma técnica metodológica como forma de organização e delineamento da pesquisa.

Para essa pesquisa o cruzamento das informações obtidas foi sendo definida a partir dos instrumentos de coleta de dados como forma de complementação e entendimento das respostas obtidas. Possibilidade de confronta as informações, como as mesmas se articulam dialeticamente propiciando maior arcabouço para se compreender o objeto de estudo.

Logo abaixo segue a figura que representa o desenho que se realizou a análise das informações obtidas através dos instrumentos de coleta de dados para realizar a análise, teve como objetivo é de responder ao problema investigado.

**Figura 01: Desenho da análise dos dados**



(Fonte: Autora)

Com base no desenho traçado para a análise das informações coletadas através dos instrumentos de coleta de dados, foram fundamentais para a realização das análises que fazem parte do capítulo V. O questionário aplicado na escola Estadual Albino Tavares aos professores e equipe gestora; a observação da prática dos professores, das reuniões e planejamento realizado na escola EAT, a análise documental, onde foi analisado o PPP, no que concerne ao tipo de currículo usado na escola e outros projetos que a escola desenvolve.

Com isso o diário de campo foi usado como importante instrumento de registro das informações na fase de coleta de dados e no momento da construção dos capítulos da dissertação.

## **CAPÍTULO V-DISSCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS**

No último e V capítulo se apresenta as discussões e análises dos dados coletados elaborados e embasados a partir do conhecimento teórico que serviu para fundamentar esse estudo. O capítulo está dividido em duas categorias: a primeira apresenta o perfil dos participantes envolvidos nessa pesquisa e busca conhecer as características da escola Estadual Albino Tavares no seu contexto social e de território. A segunda categoria de análise é a documental- PPP. Para realizar essa análise e discussão foi necessária a junção dos dados e informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados e dos argumentos teóricos para responder ao problema da pesquisa. O questionário aplicado foi respondido pelo público alvo envolvido nessa pesquisa. Portanto a seguir apresentou-se as categorias definidas para direcionar as informações coletadas.

### **5.1 PRIMEIRA CATEGORIA- O PERFIL DOS PARTICIPANTES ENVOLVIDO NO ESTUDO E O CONTEXTO SOCIAL E DE TERRITÓRIO DA ESCOLA ESTADUAL ALBINO TAVARES**

Nas primeiras informações obtidas na observação, nas conversas informais e na primeira parte do questionário foi possível descrever o perfil dos sujeitos envolvidos no estudo e o contexto social e de território da escola Estadual Albino Tavares. Neste contato me apresentei aos professores expliquei o motivo de minha estada e o que pretendia fazer na escola, conversei sobre o meu objeto de pesquisa e iniciei a observação da rotina da escola. A gestora foi bastante receptiva me deixando bem à vontade para iniciar as etapas da pesquisa, iniciando uma conversa informal e já marcando as próximas datas de retorno ao campo que aconteceria em dias alternados, mas, a maior frequência aconteceu nas quartas-feiras.

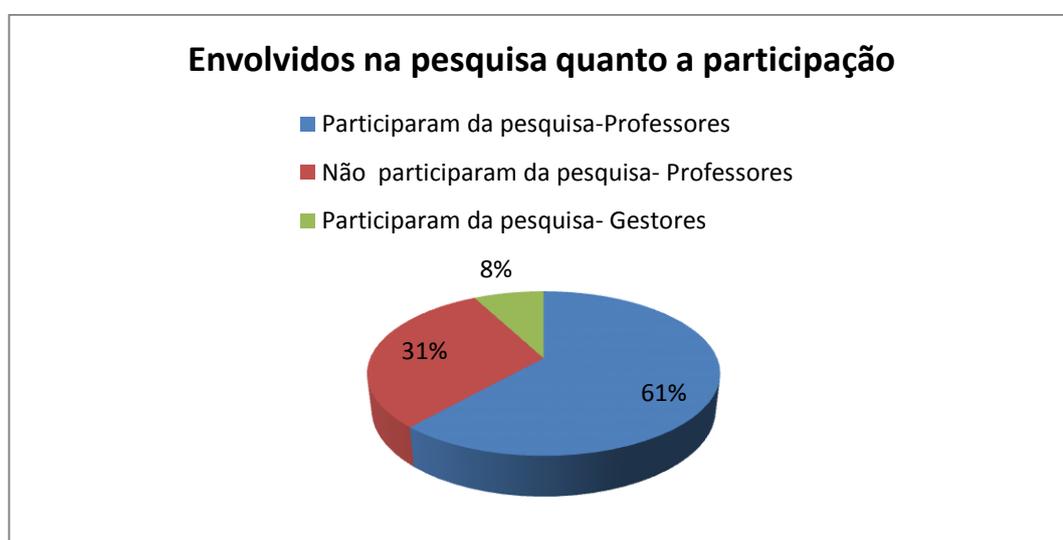
A gestora apresenta a matriz curricular da Educação Básica e a lista de conteúdos de conteúdos adotada pela escola, e destaca que é a mesma que é adotada nas demais escolas urbanas do Estado disponibilizada pela Secretaria de estado de Educação/SEED.

Quanto da participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesta etapa de aplicação do questionário teve como participantes 16 professores, 01 diretora e 01 coordenadora pedagógica e 01 secretária da escola, ou seja, no total, 19 servidores que aceitaram participar e responder o questionário. Questionário que foi composto de perguntas mistas e semi

estruturada. A frequência acontece de forma diferenciada para cada pergunta do questionário, pois, a maior incidência de resposta foi nas questões de marcar. Já nas questões abertas a frequência aconteceu de forma diferenciada a cada grupo específico, ou seja, dos professores e da equipe de gestão da escola EAT.

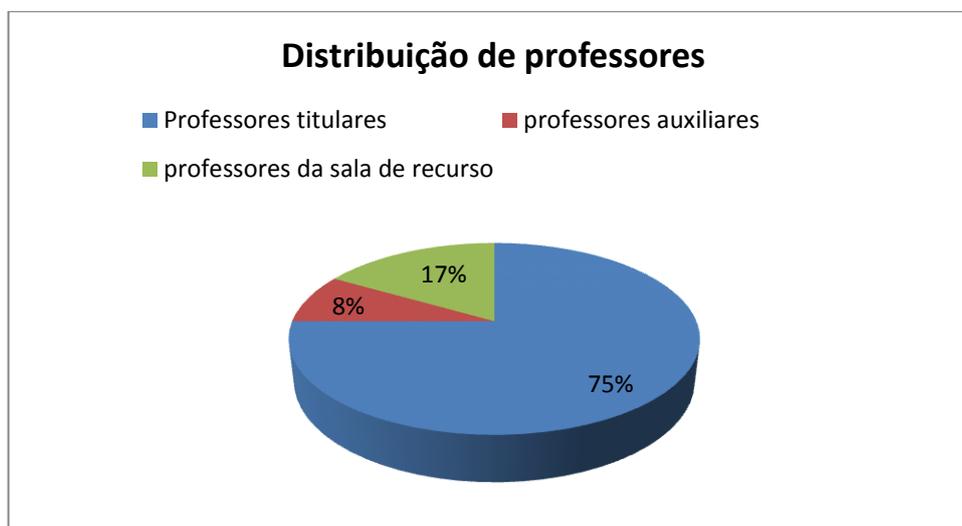
No turno matutino os participantes foram de 13 professores e no vespertino 12 professores. A partir dos gráficos de 01 a 09 que estão expostos logo abaixo, possibilitou traçar o perfil dos participantes envolvidos no estudo e o contexto social e de território da escola Estadual Albino Tavares.

### GRÁFICO 01- Público alvo envolvido na pesquisa



De acordo com a representação do gráfico 01, 08% correspondem à participação da gestão; 61% dos professores que participaram e 31% não participaram da pesquisa. Dos que não participaram foram em virtude das outras atividades que exercem e os horários de aula e de retorno para planejamento ou por optarem por não participar. Da participação dos professores como demonstrado no gráfico do total 61% participaram efetivamente de toda etapa de coleta de dados. Percebeu-se assim, mesmo sendo uma temática que faz parte do cotidiano pedagógico 31% dos professores da escola EAT, existem professores que não querem se envolver. Pois, não se pode afirmar se por medo de que, da sua participação possam surgir algum tipo de reprovação ou por outras motivações, como um número alto de turma e de carga horária em sala de aula.

Motivo esse que pode fazer com que o professor pense sempre que da sua participação pode acarretar mais ainda o aumento de atividades.

**GRÁFICO 02-Distribuição dos professores da escola Estadual Albino Tavares**

Os professores são lotados na escola de acordo com a formação e experiência de acordo com o gráfico 02 desses, 75% dos professores exercem suas atividades como professor titular, 08% atuam como os professores da sala de recurso e 17% como professor auxiliar a escola.

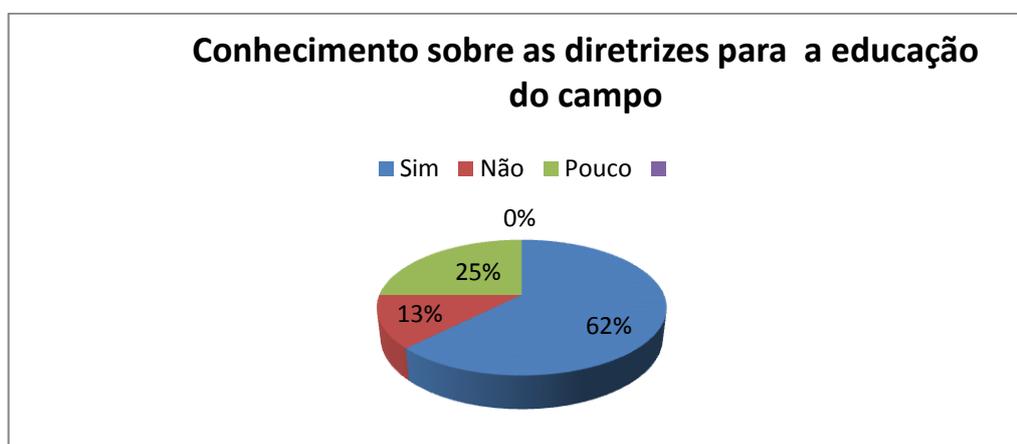
De acordo com a representação do gráfico02, constata-se, mesmo que a escola estadual Albino Tavares faça parte de um projeto de assentamento rural, ela é atendida não só com os professores titulares de sala, mas, também conta com professores que atuam no contra turno dos alunos com atendimento direcionado aos alunos que tem necessidade de complementação escolar em virtude de alguma limitação. Esse tipo de atendimento demonstra que na EEAT, tem sido colocado em prática a política de inclusão dos alunos, ao disponibilizar esse tipo de atendimento, mesmo sabendo que é um direito de todo aluno com limitações, sabe-se que esse atendimento não ocorre em todas as escolas urbanas e muito menos nas escolas do campo. Fator que pode ser determinante nos indicadores e interferir diretamente nos resultados de aproveitamento e de aprendizagem, na EEAT. Uma ação que tem uma relação direta entre a prática do professor e a aprendizagem dos alunos. Freire (2013)ao afirmar que é “preciso respeito à educação do campo”, vem reforçar um direito que é de todos, de receber uma educação que respeite as diferenças e os “saberes”.

**GRÁFICO 03- Quanto ao sexo dos que responderam o questionário**

No gráfico 03, dos participantes na pesquisa 06% são do sexo masculino e 94% são do sexo feminino. Fato que reflete uma realidade histórica da educação brasileira, que dos profissionais da educação a grande maioria é do sexo feminino.

No caso da escola Estadual Albino Tavares, quanto ao gênero, o maior percentual é do sexo feminino, confirmando um fator histórico da participação da mulher no processo de formação na família e posteriormente na escola.

Mesmo percebendo que em termo de Brasil essa realidade vem sendo modificada gradativamente, quando se trata da docência na educação básica e principalmente nas séries iniciais a maior presença é de professores do sexo feminino.

**GRÁFICO 04 - Se já estudou sobre a educação do campo**

No Gráfico 04, quando perguntados se já estudaram ou conhecem as diretrizes traçadas para a educação do campo, desses 13% responderam que não, 25 % responderam que pouco e 62% responderam que sim. Isso demonstra que as diretrizes para a educação do campo precisam ser ponto de debates nas reuniões de planejamento pedagógico.

Do conhecimento e as discussões sobre a educação do campo somando-se os 13% e os 25 % é fator preocupante, pois de um percentual de 38%, o que demonstra aspectos que podem ser originados pela falta de interesse, ou por que não lhe é disponibilizado uma política de formação que aborde acerca da educação do campo. É importante conhecer o contexto social, profissional e as políticas de formação que são ofertadas aos professores. Como destacado por Ghedin e Oliveira (2013, p.04-06), a relação de interdependência entre si que devem ser olhados entre a forma como o professor ensina e a maneira como ele aprendeu, estando relacionado com a maneira como ele aprendeu.

As políticas de formação também devem primar pela “melhor qualidade” da formação procurando atender “a dimensão ética; a dimensão política; a dimensão epistemológica; a dimensão técnica e a dimensão estética”, como destacada pelos autores citados acima. Ou seja, uma relação entre o que se “ensina, o que se aprende e como se ensina”, uma ação prática do professor.

Outro ponto a considerar é o conhecimento construído no decorrer do exercício da profissão, portanto, como afirma Altenfelder (2005), a importância de se discutir formação inicial ou continuada de professores, busca “promover as condições para que a escola cumpra efetivamente sua função de ensinar e formar cidadãos, que sejam ativos na construção de uma sociedade caracterizada por equidade e justiça”. Fato que vem ao encontro com as políticas de formação nacional e da importância da formação continuada. Lima (2001, p.23) diz que “Formação contínua do professor como cantando a beleza (e a dor) de ser um eterno aprendiz, um canto nem sempre sereno, muitas vezes um canto de um guerreiro em sua luta, em suas vitórias e fragilidades”. Mesmo com todas as fragilidades que podem vir a ocorrer nas formações, Freire (2013) e Lima (2001), defendem a formação contínua como forma de mediação e valorizar o papel do sujeito que, por ser um sujeito “inacabado”, em constante processo de aprendizado.

Portanto, dos 62% que responderam que sim, é uma parcela expressiva do público alvo envolvido na pesquisa, que demonstra a devida importância ao processo de formação continuada, pelo menos quando eles dizem que “sim”. O papel do professor e sua atuação e a formação que ele tem, é um conjunto que aspectos que interferem no processo de ensino e no

contexto social em que ele atua, faz-se necessário ser um professor capaz de refletir sobre a sua prática. Como afirma Lima (2001)

Para que ele possa agir como agente mediador e transformador do conhecimento com a capacidade de atuar como sujeito crítico-reflexivo entre o trabalho do professor e o seu desenvolvimento profissional, podendo, dessa forma, estar no horizonte da emancipação humana, mesmo sofrendo as contradições da sociedade capitalista (LIMA, 2001, p.24).

O gráfico a seguir apresenta o tempo de experiência em docência dos professores que atuam na escola Estadual Albino Tavares. Foi usada como período de tempo 01 ano, 03 anos, 05 anos e mais de 10 anos.

**GRÁFICO 05-Tempo de experiência em docência**

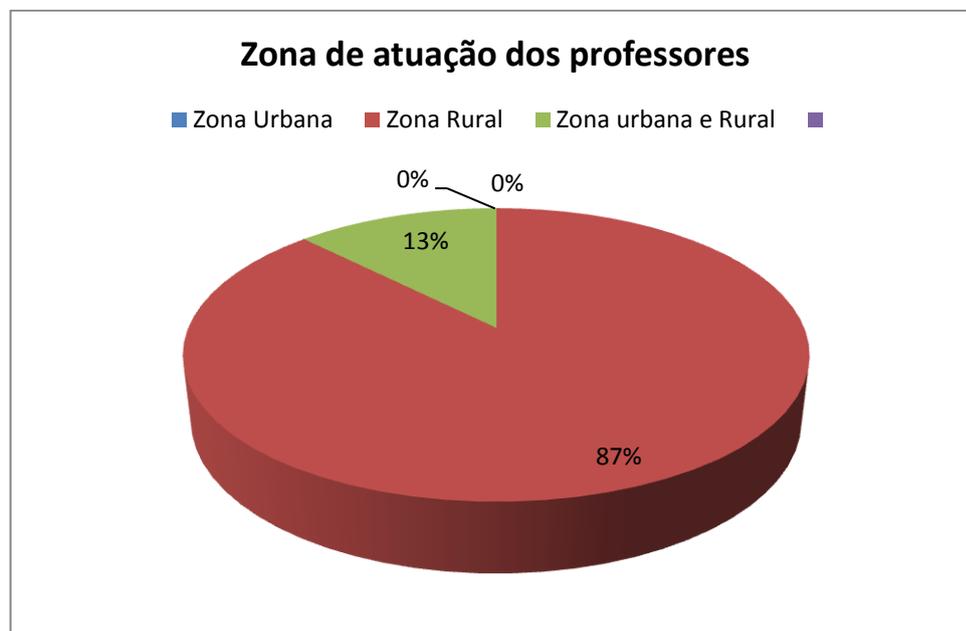


Quanto ao tempo de docência dos professores nenhum respondeu que tem apenas 01 ano, e quanto aos outros, 10% responderam que tem 03 anos, 30% tem 05 anos e 60% tem mais de 10 anos de experiência em docência. Fato de suma importância quando se trata de entender a participação e o sentimento de pertencimento, apresenta uma relação direta no tipo de currículo usado na escola, pois da forma que aparece no gráfico, mais de 60% dos professores tem mais de 10 anos na escola. Isso faz com que se pense no envolvimento dos professores com a realidade da escola em que atuam.

Até que ponto pode-se dizer que os professores da escola Estadual Albino Tavares como afirma Arroyo (2011), compreendem “a escola, a sala de aula e o currículo como território onde as tensões se particularizam e se radicalizam”? Ou seja, será que o professor se dá conta da importância do papel que ele exerce e como a ação dele pode contribuir com a

realidade da escola em que atua, principalmente com vistas a mudanças de aprendizagem e o despertar para olhar o campo como um espaço de fortalecimento e crescimento.

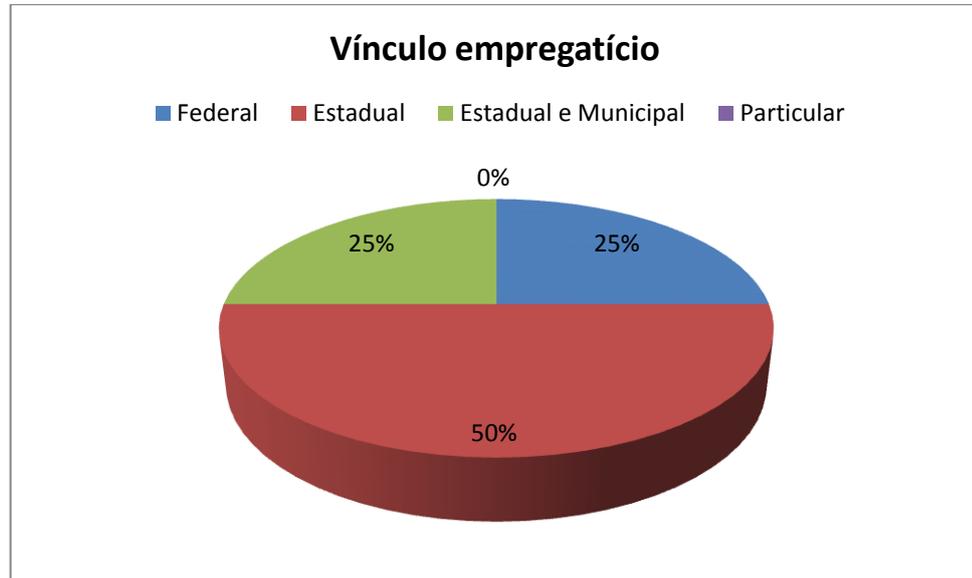
**GRÁFICO 06-Zona de atuação**



Quanto à zona de atuação destes, 13% atuam na zona rural e urbana, e 87% atuam somente na zona rural. A grande maioria dos professores da instituição trabalha só nessa escola. Essa configuração acontece em virtude da escola possuir poucas turmas e os professores atuarem em várias turmas e de anos diferentes.

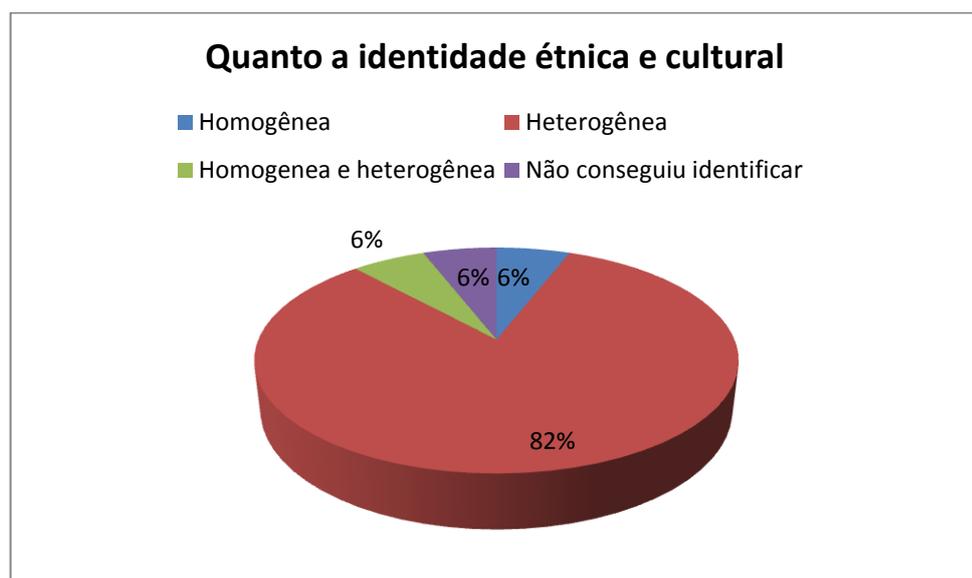
Conforme se apresenta nos gráficos 05 e 06, um reflete na configuração do outro, de acordo com o quadro de lotação dos professores, a maioria com mais de 10 anos na escola, e que ministram disciplinas que são diferentes de sua formação. Para trabalharem em uma única escola, e pela distância entre uma escola e outra na zona rural e para atender a necessidade de lotação da escola, os professores ministram aulas em componentes curriculares diferentes de sua formação. Uma situação peculiar na realidade de lotação nas escolas Estado de Roraima. Diante desse cenário ao professor é feita uma adequação de lotação de acordo com a necessidade da escola, o que para o Estado é mais conveniente. Entretanto, essa forma de adequação deixa-se de colocar em prática um direito dos alunos de receber formação de professores habilitados em suas áreas de atuação docente. Com isso o currículo se configura como um instrumento de adequação à realidade de lotação da escola e não do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da escola Estadual Albino Tavares.

**GRÁFICO 07- O vínculo empregatício se dá em que esfera**



De acordo com o gráfico 07, quanto ao vínculo empregatício da escola, 25 % são professores da união cedidos para o Estado, 50% são servidores do Estado e 25% são servidores com vínculo de contrato com o estado e o município. Percebeu-se que o maior número dos professores faz parte do quadro de lotação com vínculo com o Estado, os professores da união que trabalham na escola, esses na maioria fazem parte do grupo que tem mais tempo de lotação na escola.

**GRÁFICO 08-Como é a sala de aula em que atua- homogênea ou heterogênea**

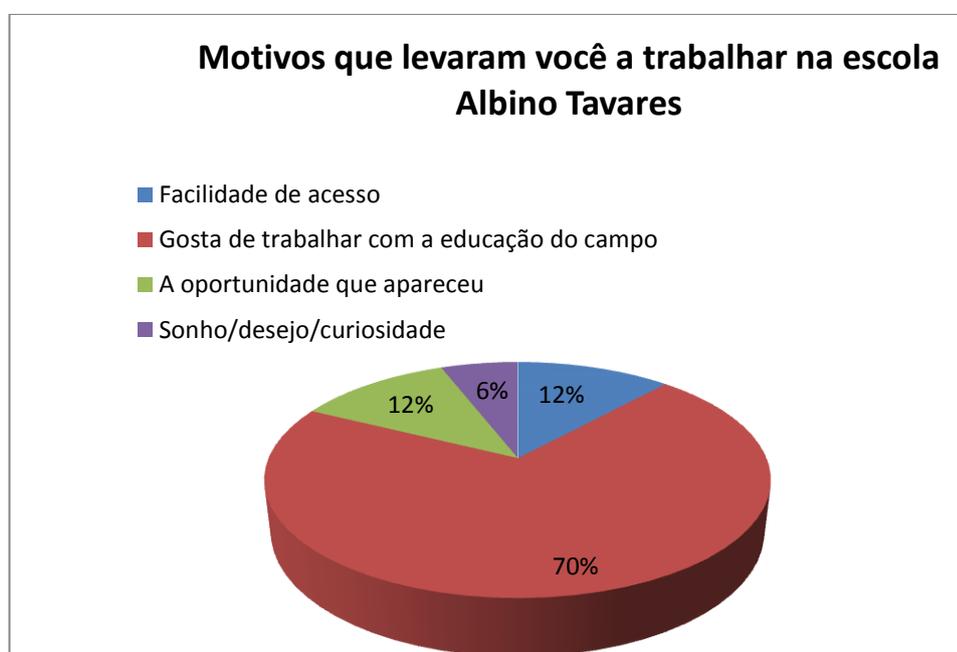


No gráfico 08, quanto à identidade étnica e cultural, quando perguntado aos

professores como é a sala de aula em que atuam, se homogênea ou heterogênea, destes, 06 % responderam que é homogênea, 06 responderam que é heterogênea, 82% responderam que é tanto homogênea quanto heterogênea e 6% responderam que não conseguiram identificar.

A heterogeneidade se dá pela presença de vários grupos étnicos na escola, conforme apresentado no gráfico 08 e nas respostas expressas na pergunta de número 10 que se completam e apresentam a realidade étnica da escola. Fator que configura na identidade da escola.

**GRÁFICO 09- Os motivos que levaram os professores a escolherem trabalhar na escola Estadual Albino Tavares**



Quando perguntado aos professores o que os leva a escolherem trabalhar na escola Estadual Albino Tavares 12 % responderam que foi pela facilidade de acesso; 6% por sonho, desejo ou curiosidade; 12% responder que foi pela oportunidade que apareceu no momento e 70% responderam que gostam de trabalhar com a educação do campo.

Alguns professores complementaram dizendo que: *escolheram a escola por possuir filhos que estudam na escola, pela questão de acompanhamento do cônjuge que é militar trabalhar nessa região, tem um quantitativo menor de alunos os alunos e porque as crianças são mais tranquilas e os alunos são mais esforçados e interessados.*

Percebeu-se assim, que a maioria escolheu trabalhar com a educação do campo, demonstrando uma identificação maior com o campo e não simplesmente por morar próximo à escola. É preciso um engajamento muito maior do que simplesmente optar por trabalhar

com a educação do campo. Pois, como afirma Arroyo (2011), o território define “a identidade e o currículo é o núcleo estruturante e mais normatizado”. O que pode estar por trás da escolha por trabalhar com a educação do campo.

Quando aos 06% dos professores, responderam que por sonho, desejo ou curiosidade, deixa uma sensação de ocultação, sendo mais fácil dar uma resposta vaga. Mas mesmo assim de uma forma que cada professor deu pela opção, contribuiu com o cenário atual da EEAT.

## 5.2 SEGUNDA CATEGORIA - DA ANÁLISE DOCUMENTAL DO PPP E DO QUESTIONÁRIO

O objetivo da análise documental é de elucidar o objeto de estudo. Nessa etapa de análise foram usadas como fonte o PPP, e os questionários aplicados na escola Estadual Albino Tavares. Foram abordados os aspectos descritos na página no capítulo IV.

Iniciamos a análise documental pelo Projeto Político Pedagógico/PPP. Logo no início em conversa informal com a gestora, ela disse “*o referido documento está da mesma forma que o encontrou quando assumiu a gestão da escola que foi no mês de fevereiro de 2015*”. Sendo que “*até o momento não tinham parado para se reunirem e discutir o documento, mas que já haviam lido e tinham percebido a necessidade de debates e reflexões com a comunidade escolar para proporem as mudanças no documento*”.

Quando perguntei sobre que pontos ela fazia essa observação, ela disse que “*a escola era do campo, mas, que todos os documentos eram de uma escola urbana e precisaria estudar as diretrizes para a escola do campo*”. Com isso percebeu-se que os professores teriam de se envolver mais, na busca de conhecer as diretrizes traçadas para as escolas do campo, assim como afirma Caldart (2012), que é preciso “uma educação que realmente seja para o campo, com a identidade e protagonizada pelos envolvidos com o campo”. Fato que se confirma através da matriz curricular de conteúdo adotada pela escola EAT, que é a mesma que é adotada nas demais escolas urbanas, e que a mesma lista que é recebida pela Secretaria de estado de Educação/SEED.

### 5.2.1 - Análise do Projeto político pedagógico/PPP da escola Estadual Albino Tavares

O documento Projeto político pedagógico/PPP é composto de 30 laudas, com capa,

contra capa e sumário, composto de 13 partes, iniciando por uma apresentação dos itens que norteiam toda a Proposta Pedagógica e a ação educativa da escola estadual Albino Tavares. A seguir aspectos que estão presente no PPP da EEAT. No PPP, apresenta de forma sucinta a diretriz pedagógica da escola, documento construído pela equipe da escola de acordo com as normas e as diretrizes legais do conselho estadual de educação e as nacionais. A participação na elaboração e revisão do PPP favorece a autonomia e o empoderamento dos professores quanto ao conhecimento, conteúdos e projetos que serão aplicados na escola. Que propicia o engajamento, desenvolvendo a capacidade de participação e envolvimento no contexto da escola EAT, para chegar à meta principal do ensino e da aprendizagem, que é: “o resgate da escola como modelo e a transformação dos alunos em construtores do saber”.

Apresenta os níveis e modalidades de ensino adotadas na escola, a organização do trabalho pedagógico e a dinâmica da sala de aula e organização da escola e os outros espaços.

O objetivo desse documento proposto pela equipe da escola Estadual Albino Tavares tem por finalidade:

reavaliar e reconstruir a prática, organizando o acesso ao conhecimento, formando alunos autônomos, críticos, responsáveis e cientes dos valores a serem vividos, tornando-se cidadãos atuantes na comunidade (Doc. PPP da Escola estadual Albino Tavares, p.05).

Finalidade que traz um conjunto de finalidades que vão da prática ao conhecimento, à autonomia, a criticidade, os valores e o papel e envolvimento desse cidadão com a sua realidade.

### 5.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/PPP / AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E AS BASES LEGAIS DO CURRÍCULO APLICADO NA ESCOLA ESTADUAL ALBINO TAVARES

Para realizar a análise do PPP da escola Estadual Albino Tavares usou-se como guia 4 dimensões como categorias secundárias que são Dimensão Epistemológica; Dimensão Política e Técnica; Dimensão Social e a Dimensão Pedagógica, consideradas a partir das categorias principal que forma selecionadas para essa pesquisa e já apresentadas no capítulo IV, que são a do currículo, educação do campo, interculturalidade, cultura, identidade do campo.

**Dimensão Epistemológica-** constatou-se que para embasar PPP da escola estadual Albino Tavares nas concepções teóricas de Gadotti (1998) e quanto da dimensão da produção,

o papel político e histórico, e em Arroyo (1996) quanto à dimensão social.

- **Dimensão Política e Técnica-** as bases legais do currículo aplicados na escola estadual Albino Tavares- a Constituição Federal /CF quanto a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, delegam tarefas e obrigações para a escola quanto da elaboração do PPP. No Art. 206 da CF/88 incisos I e IV Art. 12 incumbência dos docentes, os incisos do Art. 13 os princípios dos sistemas de ensino contidos nos incisos I, II do Art. 14 e a finalidade da educação Básica contida no Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,/LDBEN- 9394/96.

- **Dimensão Social-** A dimensão social está inserida na concepção pedagógica e a autonomia da escola foi contemplada no PPP da escola EAT. Quando destaca no documento o Art. 206/CF inc. III, VI e VII trata do “pluralismo de ideias e das concepções pedagógicas” [...] “gestão democrática do ensino público na forma da lei”, [...] “garantia de padrão de qualidade”. O Art. 12 inc. I, IV e VI da LDBEN/96 incube “a escola de elaborar e executar sua proposta pedagógica” [...] “velar pelo cumprimento plano de trabalho de cada docente” [...] “ articular-se com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

No PPP da escola EAT, o pluralismo está presente na parte pedagógica com isso Menegolla (1991) “o currículo pode ser uma verdadeiro guia na transformação da cultura e do saber”. Uma transformação que perpassa pelo conteúdo, pela ação e a prática dos professores, pelos alunos, os pais e as políticas propostas para a educação do campo.

- **Dimensão Pedagógica-** Consideramos os questionamentos presentes no documento, que considera os conhecimentos locais, o contexto social e na autonomia que a escola tem de construir e reformular o PPP. A educação que queremos assumir?- embasados nos valores éticos e morais; A escola que queremos servir?- que priorize a realidade de sua clientela- agricultura, a pecuária, a suinocultura, a piscicultura, a avicultura e ou a hortifrutigranjeira e A escola que queremos ter?- embasada nas expressões orais e escrita dos educando. Conferiu-se o respeito às características locais e culturais da comunidade escolar, quanto à realidade cultural, e de identidade.

Essas categorias secundárias utilizadas contribuíram para melhor identificar no PPP da EEAT, e clarear as categorias principais, que estão presente no Plano de Ação da escola, a forma que é feito o acompanhamento pedagógico. Como parte dos anexos do PPP, apresenta o Plano de Trabalho com metas e ações para execução de 2012 a 2016, como visa desenvolver a formação crítica embasada na pedagogia que favoreça o dialogo. Também contempla a forma de avaliação e acompanhamento pedagógico, que é realizada na escola pelos os

professores. O processo de avaliação contínua realizado pelos professores junto aos alunos, ou seja, processo de avaliação que ocorre no decorrer do desenvolvimento das atividades de ensino. Percebeu-se que quanto à forma do acompanhamento pedagógico no PPP, essa ação aparece no aparece de forma genérica e não apresenta uma proposta específica e efetiva de acompanhamento na EEAT.

E quanto aos componentes curriculares e conteúdos trabalhados na escola, o que conferimos nos documentos analisados da secretaria e no PPP da escola EAT, que foi uma lista de conteúdos que os professores utilizam para organizar os seus planos de ensino e ministrar as aulas.

Pudemos observar e constatar nos anexos do PPP as atividades de sala de aula e os projetos que a escola desenvolve e como articulam entre si. Dentre os projetos que a escola desenvolve, destaca-se o Projeto de Danças Típicas, o Projeto de Jardim, o Projeto Mundo Mágico da leitura e o Arraial Junino. Nesses projetos a comunidade escolar participa e se envolvem assim como os servidores e alunos da escola, mesmo que isso não aconteça 100%.

É preciso compreender o currículo como define Coll (1997) o currículo como um “projeto que reside nas atividades escolares”. Assim todas as atividades de aprendizagem desenvolvidas na escola fazem parte do currículo da escola.

#### 5.4 DA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADO NA ESCOLA ESTADUAL ALBINO TAVARES

Da análise das informações obtidas pelas respostas e expressões dos professores e da gestão da escola Estadual Albino Tavares sobre o questionário por eles respondido.

Essas informações obtidas através do questionário expressam como eles compreendem a interculturalidade no currículo da escola do campo (currículo, saberes e identidade). Como afirma Gomes (2009, p. 102) é preciso fazer “uma leitura compreensiva”, visando à impregnação dos depoimentos; visão de conjunto; e apreensão das particularidades do material da pesquisa original’. Em geral os professores responderam, *olhando com muito carinho e respeito para a escola, os alunos e os pais*. Fato que consideramos um compromisso e responsabilidade com o local de trabalho e a responsabilidade social. Por outro lado, é importante salientar que nesse contexto geral conseguimos extrair a visão e como eles compreendem a escola EAT, e as relações que nela estão presentes. As expressões que vão além das respostas diretas por eles apresentadas, ou, seja, o que está por traz de um

contexto social.

Para tanto procuramos organizar as respostas ou fragmentos delas de modo que pudéssemos construir uma análise o mais próximo das categorias de análise. Continuando o pensamento de Gomes (2009, p. 102), tem que se ter “como base a estrutura de análise montadas por temáticas” [...] para que seja possível “recortamos trechos de depoimentos e neles identificamos as ideias explícitas e implícitas”.

Portanto na pergunta 09, quando perguntados sobre o que você entende por interculturalidade? As respostas foram: *Relatos de experiência e o uso exemplos práticos do dia a dia do campo; É a relação das diversas culturas; Na educação do campo é aquela que prioriza as especificidades do campo; É aquela na qual todas as culturas são respeitadas; É quando se envolve e se trabalha as culturas em geral, etnia, e as questões sociais; É quando envolvemos as várias culturas de acordo com o contexto rural ou urbano.*

Identificamos nessas respostas que os professores da escola compreendem interculturalidade como um conjunto de diversas culturas como foi enfatizado nas respostas acima apresentadas.

As informações obtidas através das respostas dos questionários dadas pelos professores foram agrupadas de acordo com as palavras chave da pesquisa: Currículo; Interculturalidade; Educação do Campo; Cultura e Identidade, que serviram como guia e categorias de análise conforme quadro 01 do apêndice.

Análise das informações obtidas nas perguntas de número 10 a 18. Na pergunta 10 quando indagamos sobre quais as identidades étnicas e culturais que se percebe nos alunos (as) da escola? Obtivemos as seguintes respostas: *São várias, pois temos alunos negros, indígenas entre outros; Diversas; O grupo é miscigenado; Um grupo formado pela diversidade; Negros, brancos, negros, pardos, afrodescendentes e outros.*

Diante das respostas apresentadas, percebeu-se na escola estadual Albino Tavares que existe sim a presença de diversos traços étnicos e culturais, os indígenas, os negros, os brancos, os afrodescendentes. Portanto na escola está presente varias características que permitem a formação da identidade dos alunos da escola. Fazer uma relação dessas características com os saberes a serem ensinados deveria ser de fundamental importância para constituição do currículo da escola Estadual Albino Tavares. Fazer essa integração com o dia a dia da escola e o que nela é ensinado. Procurando maior envolvimento aos projetos e eventos específicos realizado na escola e não só em datas comemorativas.

Na questão 11 quando indagado se a escola possui o Projeto Político Pedagógico? Dos participantes 14 responderam que sim, 01 respondeu que não e 04 responderam em parte, as

justificativas da 11.1 apresentadas foram: *Sim temos o PPP, onde constam atividades e conteúdos a serem desenvolvidos respeitando a realidade; O projeto PPP. No momento está passando por mudança, revisão, para que atualize e sejam inserida as Diretrizes da Educação do campo; Sim, possui; Sim, ele valoriza a questão étnica e cultural dos alunos; Sim, os alunos realizam apresentações de trabalhos com a diversidade cultural como dança, arraial e comidas típicas; Sim, trabalha com a linha de valorização de todos, tanto todos os seres humano como a diversidade étnica e cultural dos alunos.*

A existência do PPP na escola é confirmada pelos professores, mas destaca-se mesmo a escola funcionando em um espaço rural, o projeto ainda não contempla as diretrizes da educação do campo.

Na pergunta 12 sobre se Projeto Político Pedagógico da escola preconiza a valorização da diversidade étnica e cultural dos alunos? As respostas foram: *Sim existem diversas atividades que são realizadas com o objetivo de valorizar o que é deles; Sim a dependência de transporte, situação precária e dependem da época de plantação e da colheita para viver (sobreviver); Em algumas áreas, pois ainda precisamos discutir e aperfeiçoar o projeto político pedagógico da escola; Sim, haja vista que todo PPP. Deve levar em consideração a realidade dos alunos bem como a comunidade na qual está inserida; Sim, mas precisamos revisar para contempla melhor a realidade do campo.*

De acordo com as respostas obtidas o PPP que contém o currículo da escola contempla os temas diversidade, mas que precisam realizar mais discussão, reflexões acerca dos temas e conteúdos que envolvem o currículo da escola estadual albino Tavares. Para quanto a funcionalidade do currículo Gadotti (1994) diz que “o currículo como um instrumento de educação, mas muito mais um instrumento de poder”. Deve ser um documento atualização e associado constante prática do professor. Pois, é importante que seja um documento como guia norteador das ações pedagógicas da escola, organizado, mas deixar claro que é fundamental o currículo e todos os aspectos que o compõem seja colocado em prática.

Assim como conhecer as políticas educacionais para as escolas do campo o papel do estado, é importante que se destaque o papel e o envolvimento dos professores e alunos com a escola e com o ensino.

Na pergunta 13 se você trabalha com conteúdos e saberes dos assentados que valorize a cultura dos alunos do campo? As respostas foram as seguintes: *A formação dos alunos é voltada para a formação na área agrícola e muitos se tornam técnicos na área; Desenvolvemos projetos valorizando o nosso projeto de assentamento; Sim, a escola desenvolve projetos interdisciplinares que abordam a questão local; Sim, desenvolvendo*

*atividades que contemplem as mais diversas culturas, como atividades teatrais e outras; Sim, mas precisa trabalhar com cursos técnicos voltados para a agropecuária, após o ensino médio; Sim, desenvolvendo projetos voltados para o artesanato, danças e jogos; Sim, precisamos estar mais próximos dos moradores para conhecer melhor a realidade das plantações, pois as visitas são poucas; Na sala de aula discutindo a realidade local, o modo de vida das famílias e agricultores.* Trabalhando e considerando o contexto da escola estadual Albino Tavares.

Reforçado na fala dos professores a importância que se realize uma formação mais próxima dos anseios da comunidade escolar do campo, quando destacam uma formação com foco para a agropecuária, cursos técnicos e que precisam estar mais próximo dos moradores para conhecer melhor a realidade. Pois, Caldart (2002, 2003) é necessário compreender melhor o campo rural. Com uma formação mais adequada pra a realidade do campo.

Na pergunta 14 -*Você considera o currículo da escola flexível e com uma proposta intercultural? Sim, o currículo deve obedecer às peculiaridades do campo; Sim, o currículo que faz parte do PPP, mas cabe na escola promover as adaptações necessárias para garantir a educação, assim como a responsabilidade dos órgãos responsáveis costumamos trabalhar nos conteúdos; Sim, o currículo é parte indispensável, pois garanti o acesso à informação, a permanência do aluno na escola e na região; Sim, um currículo voltado para alguns projetos com foco na história dos assentados.*

Quanto à flexibilidade do currículo na escola, de acordo com as respostas, os professores dizem que é flexível e que cabe à escola a responsabilidade com sua equipe de realizar as adequações que forem necessárias. E que é um currículo intercultural, pois respeita as especificidades culturais local, propiciando o acesso dos alunos e a formação dentro de um contexto do campo.

Na pergunta 15 quando indagados como você entende uma educação intercultural? *Aquela que respeita as peculiaridades de seu público; É uma educação que valoriza as diferenças e que acima de tudo respeita cada cultura, visto que o nosso país e o nosso Estado é formado por uma grande miscigenação; É uma educação que trabalha os conteúdos e a cultura em geral; É aquela em que se trabalha a cultura de modo em geral; Quando trata de forma global não há nenhuma discriminação de cor ou raça; Uma educação mais global.* Gomes(2003) “a cultura pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico”, mas também como afirma Freire (2013) e “é preciso que cada sujeito assuma como ser social e histórico”. Onde cada um tem a sua parcela de responsabilidade e de contribuição. Acontecendo uma “integração cultural” Geertz (1989), é

importante fazer esse movimento entre algo particular, e o sujeito histórico como processo de construção social.

Na pergunta 16: Você está preparado para trabalhar temas que envolvem as questões étnicas, e culturais nas salas de aula? 12 professores responderam que sim, dois responderam que não e 05 responderam em parte, as justificativas apresentadas foram: *Alguns professores precisam entender que a nossa escola tem uma realidade diferente e talvez, se dedica melhor no assunto; Não totalmente; Nem em todos os conteúdos; Precisamos estudar mais para estarmos preparados; Precisamos está em constante formação para nos prepararmos; Precisamos nos envolver mais com as questões da educação.*

Os professores destacam que é preciso reconhecer que a escola tem uma realidade diferenciada, e que é preciso participar de formação para que estejam bem mais preparados para trabalhar e se sentirem mais envolvidos com o processo educacional.

Na pergunta 17: Na sua prática você desenvolve atividades didáticas que trabalhe a diversidade cultural e étnica dos alunos? Os 19 professores responderam que sim. As justificativas foram: *Sim, com atividades dos projetos de dança, artesanato, desenhos, jogos; Sim, o envolvimento ainda é pequeno devido a falta de conhecimento; Sim, nem sempre; Sim, na escola tem pouco recurso didático; Sim atividades de forma em geral; Sim, com atividades que respeite a diversidade cultural; Sim, participação de jogos escolares e olimpíadas de matemática e outros.*

Todos os professores responderam que desenvolvem atividades didáticas que trabalhe a diversidade cultural e étnica dos alunos, realizando diversas atividades, participando de jogos e olimpíadas, mas destacam alguns entraves e empecilhos como a falta de material didático, a falta de envolvimento por parte de alguns professores.

E na pergunta 18: Você conhece o conteúdo preconizado na Lei 11.645/08? 10 professores responderam que sim; 04 responderam que não e 05 responderam que em parte e 1 como conteúdo da Lei 11.645/08 é trabalhada na escola? 03 professores responderam que é trabalhada especificamente em uma disciplina; 15 responderam que é trabalhado como tema transversal e 01 professor respondeu, que acontece de forma exterior as disciplinas.

Verificou-se que a maioria dos professores diz conhecer os conteúdos da Lei 11.645/08 e também responderam que o tema deve ser trabalhado como: *tema transversal em todas as disciplinas.*

Mesmo com a maioria acreditando que deve ser dessa forma, aparece um professor que acredita ser possível o tema ser trabalhado a partir das disciplinas que são ministradas na escola.

A partir da análise das informações obtidas nos instrumentos de coletas de dados observação na análise documental e nos questionários acerca do currículo da escola Estadual Albino Tavares; a observação e diário de campo; da análise documental PPP e dos questionários aplicados possibilitando responder o problema. Possibilitou compreender como é o currículo da EEAT na prática. Um currículo que segue as mesmas diretrizes propostas para a educação Básica, e que de acordo com a gestora, que junto com a equipe da escola, estão iniciando as discussões referentes às Diretrizes traçadas para a Educação do Campo. As discussões envolvendo as contribuições com a Base Nacional Comum do Currículo a EEAT, tem pouco participado, pois o processo de contribuição se dá com acesso a internet, e a escola não tem acesso à internet. A equipe da escola tem se sentido de certa forma, excluída no processo de discussão, pois as condições de acesso não permitem. Percebeu-se que as discussões sobre a Educação do Campo tem se dado mais no âmbito das outras instituições organizadas do que na Secretaria de Estado de Educação e na própria escola.

É preciso compreender que a educação do campo “vai muito mais além do espaço escolar”, segundo Caldart (2012) e que ela é um “processo em construção” e “o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive” Caldart (2002). Portanto a educação do campo é assegurada pelas normas e leis e é direito dos alunos que estudam na EEAT.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da explanação e dos elementos culturais e pedagógicos apresentados nesse estudo, buscou-se: entender o currículo que é aplicado na escola Estadual Albino Tavares, localizada no PA/Nova Amazônia na zona rural de Boa Vista Roraima, diante do aspecto da interculturalidade?

Tal explanação contribuirá como um instrumento de reflexão para a reformulação dos currículos das escolas do campo e para realizar a análise do currículo da escola Estadual Albino Tavares tendo em vista como a interculturalidade se configura na construção do currículo. Além de responder o objetivo geral que era de: analisar a importância do currículo no processo histórico-social da escola Albino Tavares, buscamos apontar o desenvolver uma prática educacional diferenciada para as escolas do/no campo na perspectiva de uma educação intercultural.

Vimos que as representações sociais e as diversas culturas aparecem de várias formas na escola estadual Albino Tavares o que vem a determinar, de certa maneira, a necessidade de se trabalhar os conteúdos do currículo básico com uma abordagem interdisciplinar, com base nessa prática pedagógica. As possibilidades de se ampliar as discussões acerca do papel do negro, do índio, das questões sociais, políticas e econômicas na sociedade faz-se necessário nestas escolas.

Fatores que perpassam pela formação acadêmica dos professores da escola, como o uso de metodologias adequadas na prática docente, na gestão e nas políticas educacionais de governo. Tornam-se necessárias para a compreensão, a importância das diversas culturas e dos grupos étnicos, no processo social e histórico da comunidade escolar da Escola estadual Albino Tavares, em construir um currículo amplo que contemple a interculturalidade. Abordando assim a complexidade cultural e as diferenças, aplicando um currículo que realmente contemple essas características presentes na sociedade. Pois, a interculturalidade os elementos culturais ainda é trabalhada de forma pontual, através de eventos na escola Estadual Albino Tavares, o que se tem ainda não pode ser considerado uma ação permanente.

Mediante a análise dos resultados obtidos se constata que mesmo que seja trabalhado esse tema de forma pontual, a escola Estadual Albino Tavares, empenha-se em combater todas as formas de discriminação, respeitando as diferenças os diferentes, abrindo espaço para que as diversas culturas que existem na sociedade possam ser repensadas também no campo escolar. Procura-se também desenvolver projetos complementares que venham a atender as

necessidades locais, afastando as possibilidades de folclorização. Não acontecendo como uma ação efetiva da prática dos professores. Traços culturais e características que perpassam pelo contexto social e histórico e que são importantes na construção da identidade dos participantes para um currículo intercultural.

A EEAT está cumprindo com o seu papel social? Na proposta pedagógica propõe-se a contribuir com a formação social e moral do cidadão. O papel social da escola vai além do ensinar conteúdos, mas sim de formar cidadãos para além do espaço escolar, ou seja, para a vida social, possibilitando que sejam capazes de conviver na prática com as diferenças culturais, religiosas e econômicas dos diversos grupos étnicos.

Nesse contexto, constatou-se que na fala da gestora e dos professores uma das falhas para construção e continuidade do currículo se dá pela constante mudança de gestão e outras vezes pela falta de envolvimento de alguns docentes para com a escola e a comunidade em que trabalham. Fato decorrente de lacunas deixadas na formação inicial, pois os professores da escola se formaram bem antes da lei existir, ou por falhas na formação continuada, por não abordarem a temática étnico-racial e a diversidade cultural, pela ausência de formação mais direcionada. Outro fator importante é a questão humana dos professores que não estão abertos para participar e discutir temas que estão ali presentes na escola. Professores que são produto de uma sociedade preconceituosa, assim como dos alunos e famílias que também são oriundos dessa sociedade, trazendo consigo esses valores para o convívio e expressando-os através de atitudes de discriminação.

Os alunos durante as entrevistas confirmam que existem atitudes de preconceito e de racismo entre eles, fato este que, quando acontece, algumas vezes é comunicado aos professores, ou aos pais, mas que na maioria das vezes passa despercebido, só sendo compartilhado aos professores ou pais quando a discriminação vem junto com a violência física.

Na fala dos professores, a escola desenvolve vários projetos na busca de envolver os servidores, pais e alunos, mas, verifica-se que ainda faz-se necessária uma reflexão mais específica sobre temáticas étnico-raciais e as diversas formas de discriminação. Mesmo durante a aplicação do questionário, os professores procuraram demonstrar que trabalham vários temas, mas percebi que nem sempre esse fato acontece mesmo, para tal faz-se necessário mais debates, encontros pedagógicos, que discutam o currículo aplicado na escola e o coloquem em prática. Na observação da rotina da escola, pude perceber que é falha a implementação das políticas de reconhecimento, que falta discussão sobre a diversidade cultural que está presente na escola e que não se reconhece a importância que esses elementos

que contribuem para a formação da identidade dos alunos. Sem essa abordagem mostra-se o estigma de inferioridade dificultando a inserção dos alunos no sentimento de pertencimento a seu grupo étnico e sua própria comunidade de Assentamento Rural.

Acredito que a escolarização pode vir a ser uma das saídas para o resgate da auto estima e da auto identificação, do respeito às diversas culturas, contribuindo para desvendar as formas de olhar e conceber a autonomia e a importância de cada grupo étnico. Partindo do princípio que a escola é um espaço de encontro e de embate das diferenças vindo a ser um caminho para minimizar a discriminação e respeitar as diferenças.

Diante desse palco de exclusão cabe destacar a responsabilidade que cada profissional tem como parte da história, e a responsabilidade do Estado e dos professores com o cumprimento das políticas educacionais. Onde os professores construam um planejamento mais abrangente e coerente, através de uma proposta curricular mais adequada e articulada, que contemple as problemáticas sociais, étnicas e culturais, com um planejamento interdisciplinar e que coloque em prática, e não só no documento, o Projeto Político Pedagógico da escola. Um currículo intercultural de acordo com a Lei 11.645/08, passar a ter o caráter de obrigatoriedade de incluir os conteúdos que tratam do legado da matriz africana e a contribuição étnica dos indígenas, para serem trabalhados nos componentes curriculares de ensino. Os professores dizem que esta temática já vinha sendo trabalhada na escola, mas que existe a necessidade desses temas serem melhor trabalhados junto aos conteúdos dos todos os disciplinas que compõe o currículo, passando a constar no planejamento que considera as diretrizes para a educação do campo.

De acordo com os professores os entraves e dificuldades que se apresenta na questão da interculturalidade deve ter um tratamento especial no currículo, que deve ir além da existência e da obrigatoriedade de Leis que tratam de temáticas étnicas, ou leis que legalizam a educação Básica, como a LDBN/9394-96, mas que realmente políticas educacionais específicas para as escolas do campo fossem implementadas. Diante desse processo, da importância dos Movimentos Sociais até chegar ao advento da Lei n ° 11.645/08, assim como da implementação das políticas afirmativas no país, trazendo a temática étnico-racial para o referencial curricular, muitos chegam até a afirmar que desconhecem a Lei e as diretrizes curriculares traçadas para as escolas do campo e a pedagogia da alternância.

Após a análise dos dados coletados, através dos instrumentos e obtidos nas respostas dadas pelos professores acerca do currículo aplicado na EEAT, obtivemos material para se estudar a interculturalidade e o currículo considerando a realidade da escola em face das concepções de teóricos, as das diretrizes curriculares traçadas para a educação do campo.

Desta forma, verifica-se que a Lei n ° 11.645/08, as diretrizes, e o PPP, por si só não são suficiente, mesmo tendo adquirir o caráter de obrigatoriedade para as escolas. Faz-se necessário um trabalho contínuo e uma ação prática, para que ocorra a implementação de fato do currículo.

A escola EEAT, enquanto instituição organizada e historicamente estabelecida, está aberta para viabilizar debates a respeito das diversidades das diferenças étnicas e culturais presente na escola importante analisar os entraves e dificuldades e que a interculturalidade requer um tratamento especial no currículo.

Dessa forma, discutir ou refletir acerca do currículo para melhor organização, contextualização no contexto da escola Estadual Albino Tavares, faz-se necessário juntamente com os professores para que coloquem em prática o conteúdo da Lei 11.645/08, como a temática étnico-racial, assegurada na práxis do docente, o universo histórico e cultural dos negros e seus descendentes e indígenas. Considerando as políticas e diretrizes para a educação do campo e a construção de um currículo intercultural.

O Currículo Intercultural deve ser compreendido em um contexto global onde a pluralidade e a inclusão estejam presentes, onde respeito às diferenças culturas, e a diversidade étnica sejam fatores que desenvolvam nos sujeitos o sentimento de pertencimento. Faz-se necessário que o processo de formação dos professores seja uma prática contínua construída através do respeito à diferença e ao direito das pessoas a serem diferentes, procurando não excluir o outro. Mesmo diante das manifestações ideológicas, presentes na escola Estadual Albino Tavares, percebemos um espaço diverso com, crianças, adolescentes e adultos em processo de formação intelectual, moral e emocional. Portanto, a escola tanto pode ser um espaço de disseminação da discriminação, quanto um meio de enfrentamento e prevenção do preconceito e respeito às diversas culturas.

É pra que os professores estabeleçam uma prática de planejamento coletivo, envolvendo mais a comunidade escolar, pois a ausência dos pais na escola fortalece ainda mais as práticas de preconceito, discriminação e violência, que pode prejudicar o processo de construção da identidade. Neste sentido, a participação dos pais é de fundamental importância no cotidiano da escola, que poderiam contribuir com a inclusão social das crianças e adolescentes. Percebe-se que, o desafio dos professores não é só de ministrar conteúdos, mas de propiciar debates de temática étnicas e culturais com uma prática pedagógica interdisciplinar, cumprindo assim com a sua responsabilidade política, social e pedagógica. Mesmo com todos os avanços da comunicação e da tecnologia, temos que lembrar a todo o momento para não sermos fruto de uma reprodução cultural que o mercado

exige. Na EEAT esse aspecto é precário e tem inviabilizado o acesso a outros conhecimentos que estão disponíveis com o uso da internet, como as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Fato que seria de suma importância e que poderia trazer contribuições para a EEAT. Há de se considerar que a formação dos professores, deve ser permanente para a escola nesse processo de formação do indivíduo, possibilidade que contribui para discutir as problemáticas sociais, políticas, econômicas e religiosas, étnicas da sociedade local. As discussões da Base Nacional Comum Curricular ainda esta bem distante da realidade das escolas do campo do Estado de Roraima, é necessário à formulação de políticas que sejam realmente colocadas em prática, pois o protagonismo sobre a educação do campo ainda continua existindo a existir mais forra do ambiente formal da escola.

Desse modo de acordo com as políticas educacionais vigente no país e a realidade da escola e do estado de Roraima, é necessário uma escola que contribua com o processo de formação intercultural mais real do seu alunado e professores, elaborando e colocando em prática uma proposta pedagógica que contemple ações de formação e construção de valores, de respeito, de reconhecimento às diferenças étnicas, religiosas, culturais, econômicas, políticas e sociais.

Com todos esses avanços há uma necessidade de um trabalho mais coletivo no espaço escolar, onde as pessoas se envolvam no processo de formação da identidade cultural das pessoas. Para que um trabalho coletivo ocorra é preciso compreender como a interculturalidade, na perspectiva, os processos educativos.

Por meio desse estudo, se constata que o papel dos professores é de fundamental importância no processo para que a escola incorpore uma prática curricular intercultural no cotidiano escolar, discutindo as dificuldades relativas à interculturalidade verificando que essas dificuldades estão atreladas ao currículo aplicado as escolas do campo. Os saberes construídos na EEAT, tem-se avançado de forma positiva, pelo empenho da equipe de professores e pela gestão pela experiência, dedicação com o contexto rural.

É importante a continuidade e aprofundamento desse estudo acerca da educação do campo para que os sujeitos que atuam nesse eixo educacional possam realmente ser protagonista contribuindo na construção de um currículo intercultural de acordo com a realidade da educação do campo do Estado de Roraima e do Brasil.

Portanto conclui-se que a escola estadual Albino Tavares com base no objetivo geral traçado para a pesquisa, ainda não possui um currículo intercultural, mas que a gestão e o corpo docente estão em constante busca na construção de como fazer a incorporação,

articulação e colocar em prática um currículo intercultural mais adequado com as diretrizes da educação do campo.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALBERNAZ, Lady Selma F. SOARES, Eliane Veras e LEWIS, Liana. **Gênero Diversidade e desigualdades na educação: Interpretações e reflexões para a formação docente. O que é raça?** Estratégias para definir e combater o racismo. Parry Scott, Liana Lewis e Marion Teodósio de Quadros (organizadores), Editora Universitária/ UFPE, Recife, 2009.

ALTENFELDER, Anna Helena. **Desafios e tendências em formação continuada.** Construção psicopedagógica. Versão impressa ISSN 1415-6954. v.13, Nº 10 São Paulo 2005.

APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias.** Lisboa: Teorema, - Cap1, pp. 24 a 40 (a partir de ‘O olhar da antropologia’), o Cap. 2 – Disjuntura e diferença na economia cultural global , pp. 43-70.2004.

APPLE, Michel W. **Ideologia e currículo.** Trad. Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Arned. 2006.

ARROYO, Miguel G, CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** Miguel Gonzales Arroyo; Roseli Salete Caldart e Mônica Castagna (Orgs). 4. ed. Vozes, Editora Petrópolis, RJ. 2009.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 2. Ed. Vozes, Editora Petrópolis, RJ. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70. Ano 1977.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Tradução de Reynaldo Bairão; 4.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

BORGES, Heloisa da Silva. **Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa:** In Ghedin, Evandro (Org.). **Educação do campo: Epistemologia e práticas.** 1.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

BORGES, Heloisa da Silva. **Movimentos Sociais do campo: Aspectos históricos, ideológicos e políticos.** (Org.) Heloisa da Silva Borges e Waldemar Moura Vilela Júnior. Manaus :UEA. Editor Valer, 2013.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Ministério da educação, Secretaria da educação Básica. Brasília, MEC, SEB,2013.

\_\_\_\_\_**-Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.** GOVERNO DO PARANÁ. editora MEMVAMEM. Curitiba Paraná. 2006.

\_\_\_\_\_- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9393/1996 Disponível em WWW. planalto. Gov. br. Acessado em 10. Junho 2015.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. CNE/MEC, Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_/ MEC- IDEB/INEP- WWW. Inep. gov. br. Acessado em 10 de setembro de 2015

\_\_\_\_\_/ MEC- Prova Brasil - WWW. prova brasil. gov. br. Acessado em 22 de outubro de 2015

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade na América Latina: Uma construção plural**, original e complexa. Rev. Diálogo Educação, v.10, n. 29, p.151-169, Jan/abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e educação em direitos humanos**, Educ. Soc. Campinas, v.33. p.235-250. Jan. Mar. 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas**- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento\* Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: Caldart, Roseli Salete. Et. Al. Dicionário da educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquin Venâncio; Expressão Popular, 2012.

COLL, César. **Psicologia e currículo**. São Paulo, Ática. 1997.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** pesquisas pós críticas em educação. Petrópolis, vozes, 2001.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. de Oliveira. **O trabalho Antropológico: olhar, ouvir, escrever**, In: O trabalho do Antropológico, 2. ed. São Paulo – SP: UNESP/Paralelo 15. 1998.

CIMENTÃO, Lilian Kemmer- **O significado da formação continuada docente**-4 CONPEF 7 a 10 de julho 2009.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos Acadêmicos/** Beatris Francisca Chemin. 3.ed.Lageado: UNIVATES, 2015.

DECRETO nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009-[http://www. planalto.gov.br/ccivil](http://www.planalto.gov.br/ccivil). Acessado em 20 de 05 de 2015.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade/Suely Ferreira**

Deslandes, Romeu Gomes; Maria Ceciliade Souza Minayo (organizadora). 28ª. Ed.-  
Petrópolis. RJ: Vozes.2009.

DOCUMENTO-**Relatório Semestral das atividades de 2014/** CEFORR-. Boa Vista-RR.  
2014.

ESTEBAN, Maria Teresa; STRECK, Danilo R. **Educação popular: lugar de construção social e coletiva** (organizadores). Petrópolis, RJ; Editora, Vozes; 2013.

FRANCO, M.L.P. B. **Análise de conteúdo**. 3. Ed. Brasília: Lider Livro 2008.

FRAZER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento?** Dilemas da justiça numa era pós-capitalista. Cadernos de Campo, São Paulo, n14/15, 131-239, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**-46. ed. Rio de Janeiro- Editora Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução à pedagogia do conflito**. Editora Cortez-Autores Associados, 1984.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio (organizadores). **CURRICULO NA CONTEMPORANEIDADE: Incertezas e desafios**; 3ª edição. São Paulo. Editora Cortez. 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**.5.ed. Editora, Atlas, São Paulo, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo Teoria e História**. 10. ed.Petrópolis, RJ. Vozes Editora. 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, Nº 23 Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

GÓMEZ PÉRES, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**/Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria CeciliadeSouzaMinayo (organizadora). 28. ed.-Petrópolis.RJ: Vozes. 2009.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade**. Pro-Posições, vol.19, no. 3, p.47-82. 2008..

GHEDIN, Evandro. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade**. Texto apresentado no 4º CONPEF- Universidade Estadual de Londrina de 7 a 10 de Julho 2009.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método em construção da pesquisa em educação, (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos);** 2. ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

GHEDIN, Evandro (org) **Educação do Campo: Epistemologia e práticas.** 1.ed são Paulo Cortez, 2012

GHEDIN, Evandro & OLIVEIRA, Elisangela Silva de. **Análise das políticas de formação de professores e desenvolvimento profissional de uma rede estadual e municipal de ensino no Amazonas,** 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. [www.http://ibge.com.br/censo do brasil](http://www.ibge.com.br/censo-do-brasil). 2010. Acesso em 20 de junho de 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA- PRONERA [www. http://incra.gov.br/](http://www.incra.gov.br/) Acesso 25 de junho de 2015.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 21 ed. Jorge Zaverucha Editora. Rio de Janeiro, 2007.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Tese: **A formação Contínua do Professor nos Caminhos e Descaminhos do Desenvolvimento Profissional.** Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo. 2001.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas/ Menga Lüdke, Marli E. D. A André. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação; da antiguidade aos nossos dias.** 11. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados , 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Editora Atlas , 2010.

MENEGOLLA, Maximiliano & MARTINS, Ilza Sant'ana. **Porque planejar? Como planejar?**Rio de Janeiro, Vozes. 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4. ed. São Paulo. 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social. Pesquisa social: teoria, método e criatividade/Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Ceciliade Souza Minayo (organizadora).** 28. ed.-Petrópolis.RJ: Vozes.2009.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. E SILVA, Tomaz Tadeu da . (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (orgs.) **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto Editora, LDA, 2002.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Tomaz Tadeu da Silva (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. Cortez Editora, São Paulo, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Algumas Considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil**. In: Marise Nogueira Ramos, Jorge Manuel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros. (Coordenadores). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria da Educação Média e tecnológica, Brasília. 2003.

Parecer 36. CNE/CEB- Diretrizes operacionais da educação do campo. 2001.

PEIRANO, Mariza Gomes S. **A Alteridade em Contexto: A Antropologia como Ciência Social no Brasil**, Brasília 1999.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo Companhia das Letras. 1995

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**/Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres...(et.al) –São Paulo: Atlas.1999.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**.30. ed. Petrópolis Vozes 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa dos. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. 3.ed. São Paulo. editora Cortez, 2006.

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

SACRISTÁN, J Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. de F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6. ed. Revista Campinas, Autores Associados. São Paulo, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** 1941- Antônio Joaquim Severino 23. ed.rev . Atualizada – São Paulo Editora Cortez 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TOSTA, Sandra Pereira. Educação e culturas: **Aproximações e distanciamentos**. ANPEd, 2011.

TRIVINÕS, Augusto. N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, Ana Lúcia. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1997.

APÊNDICE: 01, 02 e 03

**APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**ESTADO DE RORAIMA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFRR  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Prezado(a) participante:

Sou estudante do Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Roraima – UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR. Estou realizando uma pesquisa sob a supervisão do professor Dr. Claudio Sipert, cujo objetivo da pesquisa é conhecer qual o tratamento dado a interculturalidade no desenvolvimento do currículo em uma escola do campo em Roraima. Sua participação envolve responder a um questionário.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora fone (95) 99169-9984 ou pela entidade responsável.

Atenciosamente,

Marlete Lima Pereira  
CPF 164.128.932-53

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

---

Nome e assinatura do participante

---

Local e data

**APENDICE II-QUADRO 01- RESPOSTAS AGRUPADAS POR CATEGORIA**

➤ <b>Categorias de análise</b>	<b>Currículo; Interculturalidade; Educação do campo; Identidade; Cultura; saberes</b>	<b>Professores- Escola Estadual Albino Tavares</b>
Currículo	<p><i>Sim existem diversas atividades que são realizadas com o objetivo de valorizar o que é deles; Sim a dependência de transporte, situação precária e dependem da época de plantação e da colheita para viver (sobreviver); Em algumas áreas, pois ainda precisamos discutir e aperfeiçoar o projeto político pedagógico da escola; Sim, haja vista que todo PPP</i></p> <p><i>A formação dos alunos é voltada para a formação na área agrícola e muitos se tornam técnicos na área; Desenvolvemos projetos valorizando o nosso projeto de assentamento; Sim, a escola desenvolve projetos interdisciplinares que abordam a questão local; Sim, desenvolvendo atividades que contemplem as mais diversas culturas, como atividades teatrais e outras; Sim, mais precisa trabalhar com cursos técnicos voltados para a agropecuária, após o ensino médio; Sim, desenvolvendo projetos voltados para o artesanato, danças e jogos; Sim, precisamos esta mais próximo dos moradores para conhecer melhor a realidade das plantações, pois as visitas são poucas; Na sala de aula discutindo a realidade local , o modo de vida das famílias e agricultores.</i></p>	<p>Currículo</p> <p>Saberes</p> <p>Identidade</p> <p>Lei 11.645/08</p>

	<p><i>Sim, com atividades dos projetos de dança, artesanato, desenhos, jogos; Sim, o envolvimento ainda é pequeno devido a falta de conhecimento; Sim, nem sempre; Sim, na escola tem pouco recurso didático; Sim atividades de forma em geral; Sim, com atividades que respeite a diversidade cultural; Sim, participação de jogos escolares e olimpíadas de matemática e outros.</i></p>	
<p>Interculturalidade Cultura Identidade</p>	<p><i>São várias, pois temos alunos negros, indígenas entre outros;</i></p> <p><i>Diversas; O grupo é miscigenado; Um grupo formado pela diversidade; Negros, brancos, negros, pardos, afrodescendentes e outros.</i></p> <p><i>Aquela que respeita as peculiaridades de seu público; É uma educação que valoriza as diferenças e que acima de tudo respeita cada cultura, visto que o nosso país e o nosso Estado é formado por uma grande miscigenação; É uma educação que trabalha os conteúdos e a cultura em geral; É aquela em que se trabalha a cultura de modo em geral.</i></p> <p><i>Alguns professores precisam entender que a nossa escola tem uma realidade diferente e talvez se dedica melhor no assunto; Não totalmente; Nem em todos os conteúdos; Precisamos estudar mais para estarmos preparados; Precisamos está em constante formação para nos prepararmos; Precisamos</i></p>	<p>Identidade Traços étnicos Diversidade Cultura- respeito- peculiaridades- miscigenação- Formação e conteúdos</p>

	<i>nos envolver mais com as questões da educação.</i>	
Educação do campo	<i>Sim, o currículo deve obedecer às peculiaridades do campo; Sim, o currículo que faz parte do PPP, mas cabe na escola promover as adaptações necessárias para garantir a educação, assim como a responsabilidade dos órgãos responsáveis; costumamos trabalhar os conteúdos; Sim, o currículo é parte indispensável, pois garanti o acesso à informação, a permanência do aluno na escola e na região;</i>	<p>Currículo</p> <p>flexibilidade</p> <p>Identidade</p> <p>Ensino-conteúdos-</p> <p>Educação do</p> <p>Campo</p>

**APÊNDICE III- QUADRO 02-QUESTIONÁRIO APLICADO**

**PARTE I-Perfil do publico alvo e características da escola EAT**

<b>1 Dados Pessoais:</b> Sexo: Feminino ( ) Masculino ( ) Idade: _____	
<b>2. Nível de Formação</b> <input type="checkbox"/> Ensino Médio/ Magistério <input type="checkbox"/> Ensino Superior Incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Superior Completo em qual curso? <hr/> <input type="checkbox"/> Pós-graduado em qual área? <hr/>	<b>3. Quanto tempo de atuação no magistério?</b> <input type="checkbox"/> 01 Ano <input type="checkbox"/> 03 Anos <input type="checkbox"/> 05 Anos <input type="checkbox"/> + de 10 Anos
<b>4. Você é professor na:</b> <input type="checkbox"/> Zona Urbana <input type="checkbox"/> Zona Rural <input type="checkbox"/> Zona Urbana e Rural <input type="checkbox"/> Escola Indígena	<b>5. Você tem vínculo com a esfera:</b> <input type="checkbox"/> Federal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Particular
<b>6. Possui cargo de gestão ou administração?</b> <input type="checkbox"/> sim ( ) não <b>Caso a resposta seja afirmativa identifique o tempo:</b> <input type="checkbox"/> 01 Ano ( ) 02 Anos ( ) + de 05 Anos	<b>7-Sua experiência pedagógica em sala de aula se resume nessa escola ou têm outras atividades?</b> <input type="checkbox"/> sim ( ) não <b>Qual</b> <hr/> <hr/>
<b>8- Quais os motivos que o levaram você optar por trabalhar nessa escola</b> <input type="checkbox"/> Facilidade de acesso <input type="checkbox"/> Se identifica com a educação do campo <input type="checkbox"/> Por sonho desejo, curiosidade <input type="checkbox"/> Oportunidade <input type="checkbox"/> Outros	<b>PARTE II</b> <b>Interculturalidade- Cultura- Currículo</b> <b>Projeto Politico Pedagógico-Identidade</b> <b>DiversidadeeEnsino</b>
<b>9. O que você entende por interculturalidade?</b> <hr/> <hr/>	<b>10. Quais as identidades étnicas e culturais que se percebe nos alunos(as) da escola?</b> <hr/> <hr/>

<p><b>11. Na escola possui o Projeto Político Pedagógico?</b>  <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> em parte</p> <p><b>11.1 Justifique sua resposta:</b></p> <hr/> <hr/>	<p><b>12. O Projeto Político Pedagógico da escola preconiza a valorização da diversidade étnica e cultural dos alunos?</b></p> <hr/> <hr/>
<p><b>13 Você trabalha com conteúdos e saberes da realidade dos assentados que valorize a cultura dos alunos do campo?</b></p> <hr/> <hr/>	<p><b>14 Você considera o currículo da escola uma proposta intercultural?</b></p> <hr/> <hr/>
<p><b>15 Como você entende uma educação intercultural?</b></p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p><b>16. Você esta preparado para trabalhar temas que envolvem as questões s étnicas, e culturais nas salas de aula ?</b>  <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> em parte</p> <p><b>16.1Justifique sua resposta:</b></p> <hr/> <hr/>
<p><b>17. Na sua prática você desenvolve atividades didáticas que trabalhe a diversidade cultural e étnica dos alunos?</b>  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p><b>17.1Justifique sua resposta:</b></p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p><b>18- Você conhece o conteúdo preconizado na Lei 11.645/08 educação da escola intercultural?</b>  <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> em parte</p> <p><b>18.1 Como o conteúdo da Lei 11.645/08 é trabalhada na escola</b></p> <p><input type="checkbox"/> Específica de uma disciplina  <input type="checkbox"/> Tema transversal a todas as disciplinas  <input type="checkbox"/> Exterior a disciplina.</p> <hr/>

Grato(a) pela contribuição.

APÊNDICE IV- QUADRO 03- CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DA PESQUISA- 2015-2016

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METAS	ESTRATÉGIAS	MESES
01-Conhecer a trajetória histórica da Escola estadual Albino Tavares a região do Programa de Assentamento-PA/Nova Amazônia diante das questões legais e teóricas que envolvem a educação escolar do/no campo e os aspectos identitários	1- Busca de informações na secretaria de Estado de Educação e Desportos/SEED, principalmente solicitar autorização para coleta de informações nos departamentos	1-Realização de visitas a SEED para coleta informações sobre as escolas do estado e os currículos das escolas.	Abril /15
	2- Pesquisa bibliográfica acerca da educação do campo, para que eu possa conhecer quem é o sujeito do campo; como é a escola do campo; como se configura a educação do campo e suas diretrizes; a identidade do campo.	2-Realização de leituras, fichamentos de autores que tratam a cerca da educação do campo e o currículo.	Maio/15
	3- Realizar entrevistas e aos técnicos da Secretaria de estado de educação SEED, e realizar análise de documentos disponibilizados pela SEED; pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima CEFORR.	3-Realização de visitas a SEED e CEFORR, para realiza entrevistas com os chefes e diretores de departamento fazer de análise documentos-Relatórios e dados do Censo Escolar e das formações continuadas que são ofertadas aos professores.	Junho/15
02- Identificar e compreender o currículo que está sendo aplicado na escola estadual Albino Tavares de acordo com as diretrizes da educação do campo para a construção da identidade cultural	1- Realiza pesquisa bibliográfica sobre as diretrizes da educação do campo e o currículo, abordagens teóricas e históricas, verificando os aspectos epistemológicos filosóficos e sociológicos e para quem sujeito esse currículo foi feito.	1-Realização de leituras para conhecer as diretrizes da educação do/no campo, assim como os autores que abordam a escola como espaço intercultural e sobre a trajetória e finalidades do currículo.	Julho/15
	2- Realizar visita ao campo de pesquisa A escola Albino Tavares, para realizar a observação entrevistas e coleta de dados documentais como o Projeto Político da	2- realização de observação, coleta de dados através de documentos (Projeto Político Pedagógico), para	Agosto/15

através de instrumentos de coleta de dados.	Escola Estadual Albino Tavares	aplicação de questionários e a realização de entrevistas, a gestão aos professores e técnicos da escola	Setembro/15
	3- Aplicar questionários	3-Aplicação de questionários e realizar entrevistas, a gestão, aos professores e técnicos da escola.	
03- Analisar a importância do currículo no processo histórico-social na busca de desenvolver uma política educacional diferenciada para as escolas do/no Campo na perspectiva de uma educação intercultural.	1- Analisar os dados coletados através dos instrumentos e documentos	1-Análise dos dados das entrevistas, e dos questionários	Outubro/15
	2- Tratar os dados coletados para a pesquisa	2-Tratamento dos dados coletados e fazer uma relação com os teóricos- Análise crítica.	Novembro/15 Dezembro/15 Janeiro/16
	3- Apresentar relatório da dissertação	3-Apresentação do relatório final- da dissertação.	Fevereiro/16 Março/16 Abril/16

Fonte: Própria da autora

**ANEXOS**

**ANEXO: 01-QUADRO 04: ESCOLAS ESTADUAIS DO CAMPO LOCALIZADA NA ZONA RURAL POR MUNICÍPIO**

MUNICÍPIO	Nº De Ordem	ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR
Alto Alegre	01	Escola Estadual Delcy Barreto de Sousa	ANOS FINAIS
Alto Alegre	02	Escola Estadual Rui Barbosa	ANOS FINAIS
Alto Alegre	03	Escola Estadual Maria Francisca da Costa Moraes	ANOS FINAIS
Boa Vista	01	Escola Estadual Albino Tavares	ANOS INICIAIS
Boa Vista	02	Escola Estadual Nilo José de Melo	ANOS FINAIS
Boa Vista	03	Escola Estadual Profª Crisotelma Francisca de Brito	ANOS FINAIS
Bonfim	01	Escola Estadual Barão do Rio Branco	ANOS FINAIS
Bonfim	02	Escola Estadual João Vilena	ANOS FINAIS
Bonfim	03	Escola Estadual Sebastião Diniz	ANOS FINAIS
Bonfim	04	Escola Estadual São Francisco	ANOS FINAIS
Canta	01	Escola Estadual Alcides Miguel de Souza	ANOS FINAIS
Canta	02	Escola Estadual Antônio Augusto Martins	ANOS INICIAIS
Canta	03	Escola Estadual Prof.ª Genira Brito	ANOS FINAIS
Canta	04	Escola Estadual Mario Homem de Melo	ANOS FINAIS
Canta	05	Escola Estadual Otília Souza Pinto	ANOS FINAIS
Canta	06	Escola Estadual Raimundo Carlos Mesquita	ANOS FINAIS
Canta	07	Escola Estadual Santa Catarina	ANOS FINAIS
Canta	08	Escola Estadual Barbosa de Alencar	ANOS INICIAIS

Caracaraí	01	Escola Estadual Edmur Oliva	ANOS INICIAIS
Caracaraí	02	Escola Estadual Padre Calleri	ANOS FINAIS
Caracaraí	03	Escola Estadual Roraima	ANOS FINAIS
Caracaraí	04	Escola Estadual Valério Magalhães	ANOS FINAIS
Caracaraí	05	Escola Estadual Sebastião Vieira de Araújo	ANOS FINAIS
Caracaraí	06	Escola Estadual Sebastião Benício da Silva	ANOS FINAIS
Caracaraí	07	Escola Estadual Maria de Lima Uchoa	ANOS FINAIS
Caroebe	01	Escola Estadual Cloves Nova da Costa	ANOS FINAIS
Caroebe	02	Escola Estadual Prof.º Vidal da Penha Ferreira	ANOS FINAIS
Iracema	01	Escola Estadual José pereira de Araújo	ANOS FINAIS
Iracema	02	Escola Estadual Manoel Agostinho de Almeida	ANOS FINAIS
Mucajaí	01	Escola Estadual Nova Esperança	ANOS INICIAIS
Mucajaí	02	Escola Estadual Francisco Julião da Silva	ANOS FINAIS
Mucajaí	03	Escola Estadual Prof. Venceslau Catossi	ANOS INICIAIS
Mucajaí	04	Escola Estadual Sebastião Felix Correa	ANOS FINAIS
Mucajaí	05	Escola Estadual Nossa Senhora da Penha	ANOS FINAIS
Rorainópolis	01	Escola Estadual Fagundes Varela	ANOS FINAIS
Rorainópolis	02	Escola Estadual 1º de maio	ANOS FINAIS
Rorainópolis	03	Escola Estadual José Bonifácio	ANOS FINAIS
Rorainópolis	04	Escola Estadual Prfº. Leopoldo Campelo	ANOS FINAIS

Rorainópolis	05	Escola Estadual Tenente João Azevedo Cruz	ANOS FINAIS
Rorainópolis	06	Escola Estadual Boa Esperança	ANOS FINAIS
São Luiz	01	Escola Estadual Cecília Meireles	ANOS FINAIS
São Luiz	02	Escola Estadual Professor Darcy Ribeiro	ANOS FINAIS

Fonte: Dados da Secretaria Estadual de Educação/SEED/Setor de Estatística

**ANEXO 02: FIGURA 02- MAPA do Estado de Roraima Cartográfico com a localização das 42 escolas estaduais do Campo do Estado de Roraima por Município.**

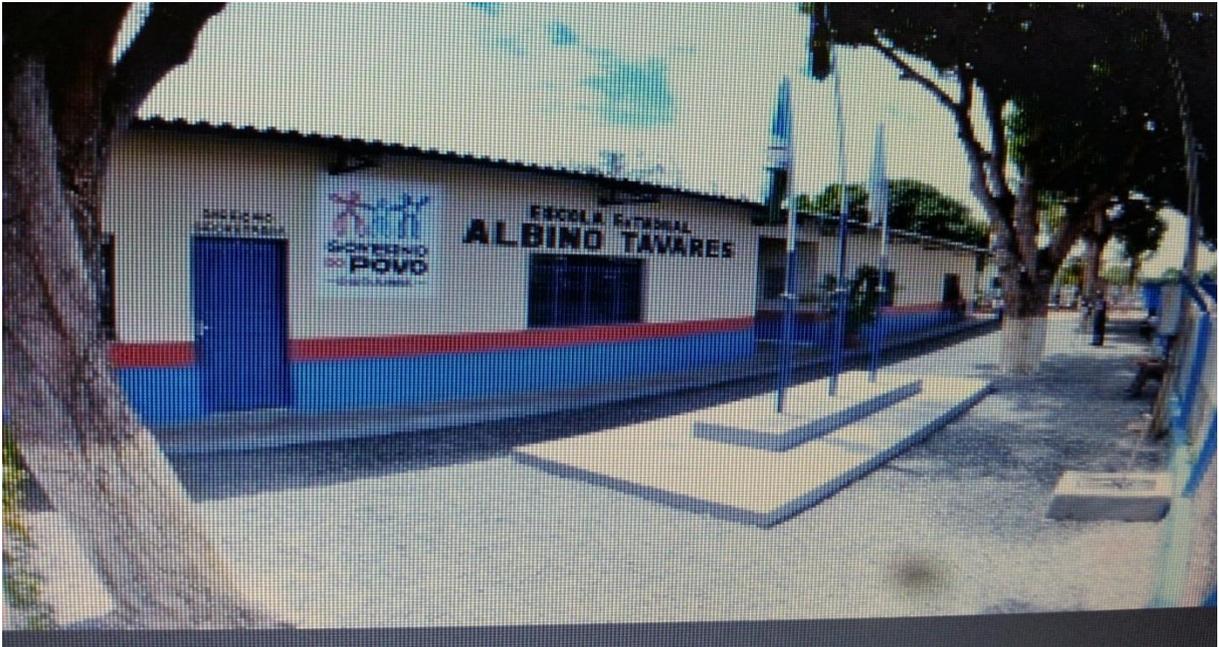
LEGENDA

Amajari-	00
Alto Alegre	03
Boa Vista	03
Pacaraima	00
Uiramutã	00
Bonfim	04
Mucajaí	05
Iracema	02
Cantá	08
Caracaráí	07
Rorainópolis	06
Caroebe	02
São Luiz	02
São João	00



Fonte: <http://www.sempreperfeito.com/mapa-de-roraima-bom-de-visitar.html><sup>10</sup>

<sup>10</sup>A imagem foi retirada do site <http://www.sempreperfeito.com/mapa-de-roraima-bom-de-visitar.html> e editada pela autora.

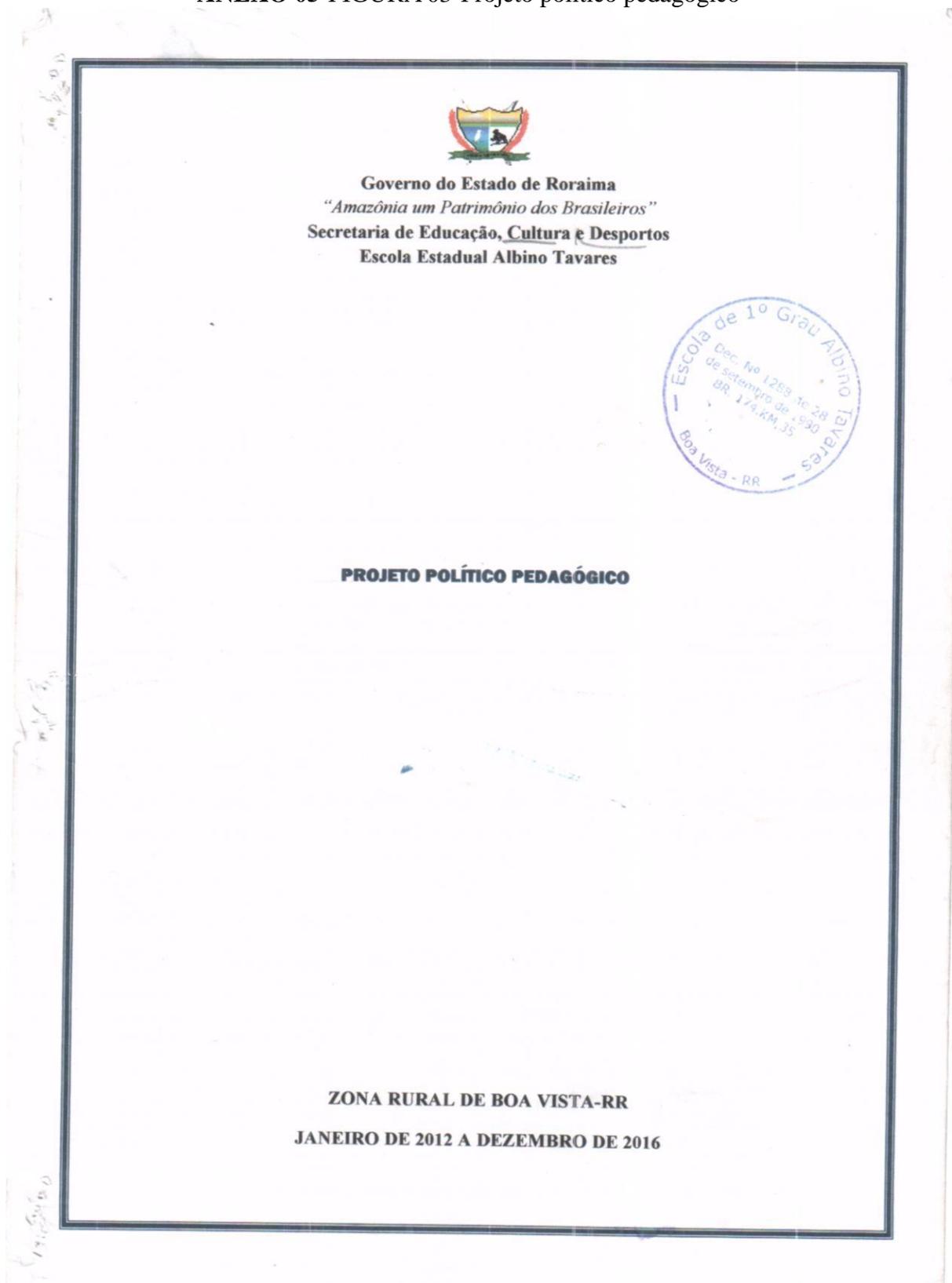
**ANEXO 03-FOTO 01-fachada da escola Estadual Albino Tavares****ARQUIVO DA ESCOLA- fachada após reforma no ano de 2015**

**ANEXO 04-QUADRO-05** Calendário letivo 2015 da escola EAT

1° BIMESTRE	2° BIMESTRE	3° BIMESTRE	4° BIMESTRE
INÍCIO: 16/03	INÍCIO: 09/05	INÍCIO: 23/07	INÍCIO: 01/10
TÉRMINO: 08/05	TÉRMINO: 07/07	TÉRMINO: 30/09	TÉRMINO: 16/12
DIAS: 42	DIAS: 48	DIAS: 56	DIAS: 55
RECUPERAÇÃO FINAL			
INÍCIO:	TÉRMINO: NO	DIAS	
17/12	23/12	05	
TÉRMINO DO ANO LETIVO: 16/12			
TOTAL DE DIAS LETIVOS: 201			

**FONTE: Secretaria da escolar Estadual Albino Tavares**

**ANEXO 05-FIGURA 03-Projeto político pedagógico**



## ANEXO 06-Figura 04-PROJETO DE LEITURA



# Projeto: MUNDO MÁGICO DA LEITURA

O projeto **O Mundo Mágico da Leitura**, será oferecido para os alunos do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Albino Tavares como Projeto Pedagógico. Esse projeto destina-se a atender os referidos alunos citados acima e tem como proposta fundamental incentivar os participantes a valorizar a leitura com o foco literário.

**ANEXO 07-FOTO- 02- Projeto de jardinagem, horta e ervas medicinais**

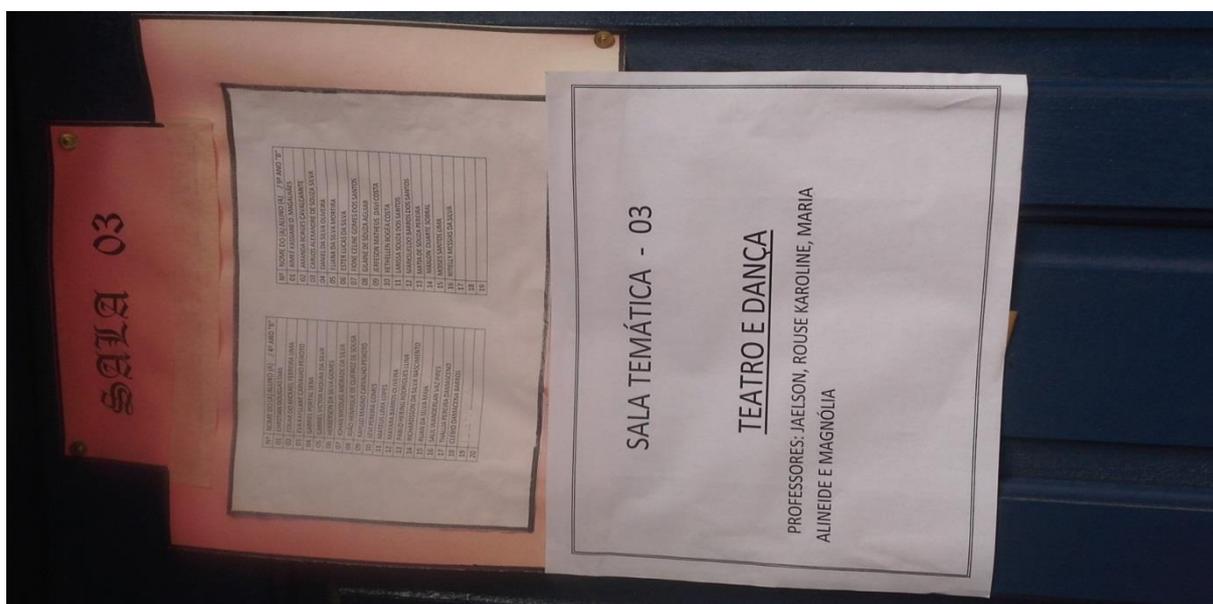


**Fonte: Arquivo da Escola Estadual Albino Tavares**

**ANEXO 08- FOTO- 03- Projeto de valorização de aspectos e características da comunidade-**



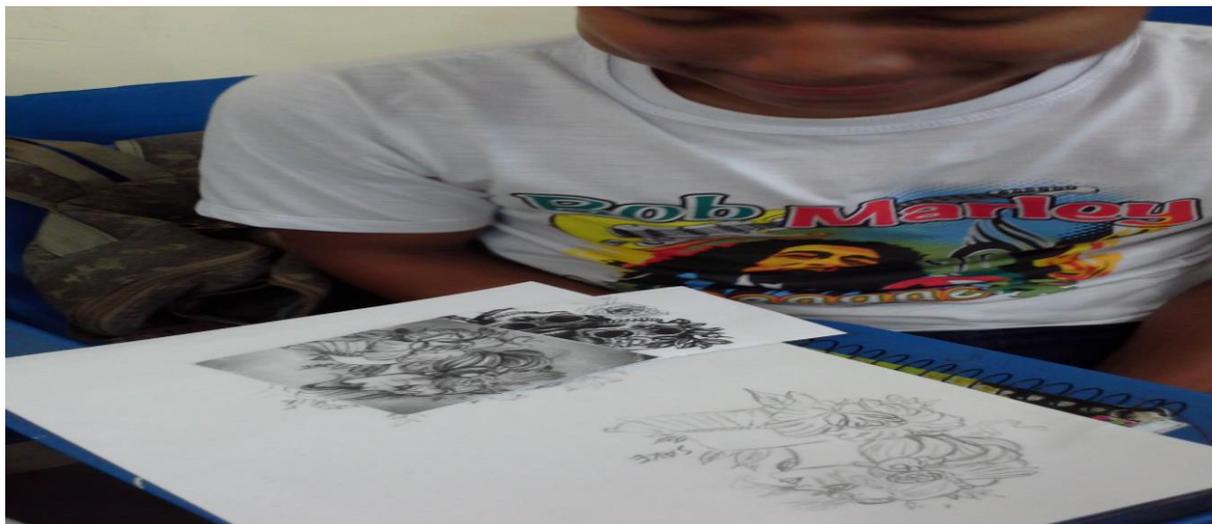
**Fonte: Arquivo da Escola Estadual Albino Tavares- Culminância**

**ANEXO 09- FOTO- 04-Projetode teatro e dança**

**Fonte: Arquivo da Escola Estadual Albino Tavares**

**ANEXO 10- FOTO- 05- Projeto de teatro e artes manuais**

**Fonte: Arquivo da Escola Estadual Albino Tavares**

**ANEXO 11- FOTO- 06- Projeto de produção de desenhos**

**Fonte: Arquivo da Escola Estadual Albino Tavares-desenho produzido pelos alunos da escola**

**ANEXO 12-FOTO- 07- Projeto de Experiências laborais – Escola Comunidade**

**Fonte: Arquivo da Escola Estadual Albino Tavares**