

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Andressa Luana Moreira Rodrigues

**RE-ESTRUTURANDO O CURRÍCULO ATRAVÉS DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELO CLUBE DE CIÊNCIAS SABERES DO
CAMPO: CAMINHOS E POSSIBILIDADES**

PORTO ALEGRE

2021

Andressa Luana Moreira Rodrigues

**RE-ESTRUTURANDO O CURRÍCULO ATRAVÉS DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELO CLUBE DE CIÊNCIAS SABERES DO
CAMPO: CAMINHOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências.

Orientador: Dr. José Vicente Lima Robaina

PORTO ALEGRE
2021

CIP - Catalogação na Publicação

Moreira Rodrigues, Andressa Luana
RE-ESTRUTURANDO O CURRÍCULO ATRAVÉS DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELO CLUBE DE CIÊNCIAS SABERES
DO CAMPO: CAMINHOS E POSSIBILIDADES / Andressa Luana
Moreira Rodrigues. -- 2021.
225 f.
Orientador: José Vicente Lima Robaina.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da
Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre,
BR-RS, 2021.

1. Educação do Campo. . 2. Clube de Ciências.. 3.
Território. . 4. Reestruturação Curricular.. I. Lima
Robaina, José Vicente, orient. II. Título.

Andressa Luana Moreira Rodrigues

**RE-ESTRUTURANDO O CURRÍCULO ATRAVÉS DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELO CLUBE DE CIÊNCIAS SABERES DO
CAMPO: CAMINHOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências.

Aprovada em: Porto Alegre, 07 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jaqueline Moll (UFRGS)

Profa. Dr. Jaime José Zitkoski (UFRGS)

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva (UNILASALLE)

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire, em Pedagogia da Indignação (2000, p. 17)

AGRADECIMENTOS

Quero iniciar agradecendo a Deus por colocar pessoas iluminadas na minha vida. Hoje essa conquista tem um pouco desses anjos que passaram e outros que fazem parte da minha trajetória.

Ao meu querido avô Juliano Moreira, que tinha orgulho de ter uma neta professora e sempre me motivava a continuar nessa carreira. A ele todo meu respeito e dedicação. À minha família, minha mãe, meu pai, meu irmão e familiares que também ajudaram durante essa trajetória, bem como aos meus amigos.

Gratidão ao meu amor Marcio, companheiro e meu porto seguro, sempre apoiando e cuidando da nossa menininha Lívia para que eu pudesse estudar, sem cobrar minhas ausências e me incentivando a continuar durante os momentos de cansaço e desespero. Essa dissertação é um presente para nossa filha Lívia, e espero que seja um legado para vida dela, pois o conhecimento e o estudo ninguém pode nos tirar.

Gratidão a minha diretora que sempre motivou o seu coletivo a estudar e compreender sobre Educação do Campo, grande parceira na realização dos projetos na escola.

Às minhas amigas e colegas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa (EMEF), a importância de trabalhar em equipe de forma coletiva em busca de educação de qualidade. Gratidão à minha amiga e companheira de mestrado, que durante esse trabalho me confortou com palavras de incentivo quando eu mesma não acreditava que seria possível terminar a minha pesquisa, grande parceira de escrita em artigos e projetos.

Aos meus queridos alunos e queridas alunas que fazem todos os esforços valerem a pena, sou grata pelas trocas de conhecimento, que motivam a estar sempre em busca de novas aprendizagens e sempre refletindo sobre o meu fazer pedagógico.

Um agradecimento a Prefeitura de Nova Santa Rita e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), por investir na formação dos seus educadores da rede pública o meu muito obrigada.

Eu não poderia deixar de agradecer a o meu querido orientador e professor Dr. Robaina, pelo acolhimento, compreensão, dedicação e por estar sempre me motivando a ir em frente, pois eu não chegaria onde estou agora sem o seu auxílio.

Aos meus colegas do grupo do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo e Ciências da Natureza (GPEEC/Natureza) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenado pelo Professor Dr. José Vicente Lima Robaina, que contribuíram para meu desenvolvimento como pesquisadora.

Gratidão também aos Mestres que passaram pela minha formação.

RESUMO

A pesquisa desta dissertação foi realizada em uma escola municipal do/no Campo, de séries iniciais, que atende 75 educandos em turno integral e turmas multisseriadas, localizada nas dependências de um assentamento do Movimento Sem Terra. A mesma possui como principal projeto o Clube de Ciências Saberes do Campo, que está em atividade desde o ano de 2016. Tal projeto foi analisado neste trabalho através de um estudo de caso com abordagem qualitativa e descritiva. Os dados da pesquisa trazem as perspectivas das educadoras referente a reestruturação do currículo a partir das práticas pedagógicas realizadas no Clube de Ciências Saberes do Campo, contemplado o território educativo da escola. Esta pesquisa realizou, ainda, um levantamento bibliográfico desde a inserção da Educação do/no da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, o início das atividades do Clube de Ciências Saberes do Campo e seu contexto histórico. As participantes da pesquisa foram quatro educadoras e duas pertencentes à equipe diretiva, totalizando 6 pessoas do coletivo educador da escola, que responderam um questionário com questões abertas no formato de Cartas Pedagógicas. Para a análise dos dados foi utilizada Análise de Conteúdo, seguindo os padrões exigidos pelo método conforme sugere Bardin (2016), onde foi realizada uma triangulação na análise dos dados. Os resultados revelaram que todos os conteúdos estavam diretamente ligados ao território educativo e aos saberes da comunidade, tornando essas aulas mais atraentes e significativas para os educandos. Sendo assim, as educadoras perceberam o interesse dos educandos e passaram a refletir sobre a importância de os conteúdos estarem contextualizados com o cotidiano deles. Este trabalho sugere uma nova proposta de currículo para ser construído dentro da Educação do/no Campo, um Currículo Vivo, que vai ao encontro de uma Educação Libertadora e onde os educandos se identifiquem como pertencentes da sociedade e do mundo; uma educação e ensino que valoriza a especificidade daquele sujeito e daquele povo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Clube de Ciências. Território. Reestruturação Curricular.

ABSTRACT

The research of this dissertation was carried out in a municipal school of early grades in the countryside, which attends 75 students in full time and multi-grade classes, located in a settlement of the Movimento Sem Terra. Its main project is the Clube de Ciências Saberes do Campo, which has been in operation since 2016. This project was analyzed in this work through a case study with a qualitative and descriptive approach. The survey data bring the perspectives of the educators regarding the restructuring of the curriculum from the pedagogical practices carried out at the Clube de Ciências Saberes do Campo, contemplating the educational territory of the school. This research also carried out a bibliographical survey on the insertion of Education in the Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, the beginning of the activities of the Clube de Ciências Saberes do Campo and its historical context. The research participants were four educators and two members of the management team, totaling 6 people from the school's educator collective, who answered a questionnaire with open questions in the format of Pedagogical Letters. For data analysis, the Content Analysis was used, following the standards required by the method as Bardin suggested (2016), in which a triangulation was performed in the data analysis. The results revealed that all contents were directly linked to the educational territory and the knowledge of the community, making these classes more attractive and meaningful for students. Thus, the educators realized the interest of the students and began to reflect on the importance of the contents being contextualized with their daily lives. This work suggests a new proposal for a curriculum to be built within the Education of/in the Countryside, a Living Curriculum, which meets a Liberating Education and in which students can identify themselves as belonging to society and the world; an education and teaching that values the specificity of that subject and that people.

Keywords: Countryside Education. Science Club. Territory. Curriculum Restructuring.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de Nova Santa Rita	21
Figura 2 - Aluno expondo a mascote do Clube de Ciências.....	33
Figura 3 - Núcleo COOPAN	41
Figura 4 - Educadoras mapeando o território educativo.....	56
Figura 5 - Coletivo Educador conversando com uma moradora do Núcleo Cooppan	57
Figura 6 - Caminhos Metodológicos da pesquisa.....	64
Figura 7 - Análise de Conteúdo	67
Figura 8 - Nuvem de palavras de uma análise geral da pesquisa	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização do currículo vivo do primeiro ano	59
Quadro 2 - Respostas das entrevistadas à questão 2.....	69
Quadro 3 - Fala das educadoras.....	71
Quadro 4 - Respostas das entrevistadas à questão 3.....	73
Quadro 5 - Respostas das entrevistadas à questão 4.....	76
Quadro 6 - Respostas das entrevistadas à questão 5.....	80
Quadro 7 - Respostas das entrevistadas à questão 6.....	84

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BDTD	Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
C.C.C	Clube de Ciências do campo
C.C	Clube de Ciências
COOPAN	Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita LTDA
COOTAP	Cooperativa dos Trabalhadores Assentados da Região Porto Alegre LTDA
CCSC	Clube de Ciências Saberes do Campo
COOPERB	Cooperativa dos Alunos da Escola Rui Barbosa
EMEF	Escola Municipal Ensino Fundamental
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
E.R.B	Escola Rui Barbosa
FACED	Faculdade de Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LECAMPO	Licenciatura em Educação do Campo
MST	Movimento Sem Terra
MOSTRATEC	Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia
PPP	Projeto Político Pedagógico
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
SICREDI	Sistema de Crédito Cooperativo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RBEC	Revista Brasileira de Educação do Campo
RIS	Revista Insignare Scientia
RS	Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO	20
2.2 CLUBE DE CIÊNCIAS, SABERES DO CAMPO: NOVAS POSSIBILIDADES	28
2.3 TERRITÓRIO DA ESCOLA RUI BARBOSA	37
3 CURRÍCULO ESCOLAR: UM BREVE HISTÓRICO	48
4 RE-CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO	53
5 METODOLOGIA	63
6 ANÁLISE DO DADOS E TRIANGULAÇÃO	69
6.1 QUESTÃO 1: O PERFIL DAS ENTREVISTADAS.....	69
6.2 QUESTÃO 2: O QUE VOCÊ ENTENDE POR CIÊNCIAS?	69
6.3 QUESTÃO 3: VOCÊ VÊ VANTAGENS EM TRABALHAR COM O CURRÍCULO INTEGRADO COM A COMUNIDADE?.....	73
6.4 QUESTÃO 4: COMO VOCÊ RELACIONA OS CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS ENCONTRADOS NO TERRITÓRIO PRÓXIMO À EMEF RUI BARBOSA?	76
6.5 QUESTÃO 5: O CLUBE DE CIÊNCIAS SABERES DO CAMPO CONTRIBUI PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS? DE QUE MANEIRA?.....	80
6.6 QUESTÃO 6: APÓS A ESCOLA REESTRUTURAR O CURRÍCULO A PARTIR DO TERRITÓRIO, CONSIDERANDO A CULTURA E OS SABERES LOCAIS, FOI POSSÍVEL PERCEBER NOS ESTUDANTES MAIOR INTERESSE DURANTE AS ATIVIDADES?	84
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO DO COLETIVO EDUCADOR	98
APÊNDICE B - NUVEM DE PALAVRAS DOS QUESTIONÁRIOS	99
APÊNDICE C - REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR A PARTIR DA EDUCAÇÃO DO/NOCAMPO E ATIVIDADES DE CLUBE DE CIÊNCIAS	102
APÊNDICE D - CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE NOVA SANTA RITA/RS	119
APÊNDICE E – GALINHEIRO PEDAGÓGICO: UM ESPAÇO DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO CLUBE DE CIÊNCIAS	128
APÊNDICE F – CLUBE DE CIÊNCIAS: O ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DO TERRITÓRIO ESCOLAR CONTEMPLANDO OS DIFERENTES SABERES	149

APÊNDICE G – DO ESTUDO CIENTÍFICO DAS FORMIGAS À COOPERATIVA ESCOLAR.....	158
APÊNDICE H – CURRÍCULO 1º ANO	167
APÊNDICE I – CURRÍCULO 2º ANO/MULTISSERIADA COM 3º ANO	174
APÊNDICE J – CURRÍCULO 3º ANO/MULTISSERIADA COM 2º ANO	184
APÊNDICE K – CURRÍCULO 4º ANO	195
APÊNDICE L – CURRÍCULO 5ª ANO.....	206
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	221
ANEXO B – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR.....	223
ANEXO C – DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE 1.....	224
ANEXO D – DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE 2.....	225

APRESENTAÇÃO

Caros leitoras e leitores desta dissertação,

Canoas, 06 de setembro de 2021

Esta narrativa traz fragmentos da trajetória pessoal-profissional desta pesquisadora, e é um reencontro com as lembranças e os sonhos de menina e de mulher. Toda criança, em algum momento, brinca de “escolinha”, de “médica”, dentre tantas brincadeiras da infância. É claro que não foram essas brincadeiras que levaram essa menina a se tornar uma professora.

Quando criança, essa menina adorava brincar com as primas, subir em árvores e dormir fora de casa. Ah...!!! Posar na casa dos avós era um lugar mágico, onde a imaginação comandava as brincadeiras junto com as primas e os primos. Além da casa dos avós, tinha uma outra casa que também era muito especial: a casa da tia Claudia (na verdade, ela é tia emprestada, pois é tia da minha prima Daiane).

Mas o que tornava essa casa e essa tia tão especial? Primeiro, porque ela morava em um apartamento e era professora. Na casa dela, sempre tinha coisas diferentes para fazer, o que era totalmente diferente do nosso cotidiano. Uma das coisas preferidas quando eu ia pra lá era explorar os livros, pintura e escrita com diferentes materiais, comer usando uns garfinhos coloridos, sendo que, depois da refeição, eu podia ir até o apartamento do andar de baixo para buscar sorvete na casa da irmã da tia Claudia. Nossa, que sorvete!!! Acabei de sentir o gosto dele, hummm... deu água na boca. Mas o que eu realmente mais gostava era de ir junto com a tia Claudia na “escolinha”. Era uma escola pequena, mas muito acolhedora.

Como era bom estar na escola e ajudar a Professora Claudia, sentar na mesa dela, ajudar a passar as folhas no mimeógrafo com aquele cheirinho de álcool... Adorava aquele fazer/ser professora, sentir o carinho das outras crianças e me sentir importante.

Ao fechar os olhos, consigo me lembrar do lugar e até mesmo dos detalhes do chão de madeira, das paredes, de sentir o cheiro da merenda que se espalhava pela escola. Recordo, também, da parada onde esperávamos o ônibus, ela ficava perto do Rio do Sinos. Escrevendo sobre essa lembrança agora, entendo por que prefiro trabalhar em escolas pequenas, pois elas sempre são mais acolhedoras. Mas e a tia Claudia

atualmente? Hoje, essa professora está aposentada e seguimos amigas. Desde pequena, ela sempre foi uma referência de mulher e profissional admirável, pois sempre me ajudou e apoiou durante a minha escolha de seguir seus passos.

Acredito que cada ser humano é único: eu sou única! Será? Depende da perspectiva de cada um. Eu fui me construindo enquanto sujeito a partir de outros e outras pessoas que passaram, que estão em minha vida, e ainda estarei me refazendo a partir de outras pessoas que ainda passarão em minha vida. Nós vamos mudando com o tempo, pois estamos amadurecendo e aprendendo com os diferentes saberes dos outros, com erros e acertos, com as dificuldades e com as coisas boas da vida.

Quando resolvi cursar o Magistério junto com o Ensino Médio, a professora responsável pelo curso perguntou se eu tinha certeza da escolha, e pediu que eu refletisse sobre a importância de ser professora. Eu levei esse pensamento comigo durante todos esses anos, pois decidi assumir um compromisso de uma carreira que tem grande impacto na vida e na formação de pessoas, pois, como mencionei anteriormente, nós vamos nos formando e construindo a partir de outras pessoas que passam em nossas vidas. Que tipo de lembrança, exemplos e ensinamentos nós, educadores, iremos deixar na vida de nossos alunos? Fica essa reflexão para discutirmos em outro momento.

No início da minha carreira, cursei o magistério e, durante todo o curso, trabalhei em escola de Educação Infantil e ainda fazia as horas complementares em escolas de ensino fundamental, inclusive, trabalhei junto com uma amiga nessa escola, que visitava quando criança. Durante esse período das horas complementares, eu descobri uma das minhas paixões, a alfabetização. Após o magistério, já dei início à graduação em Pedagogia, e logo fui chamada para assumir o concurso em Nova Santa Rita como professora de alfabetização. Durante essa caminhada, descobri outra paixão: trabalhar com projetos.

Sempre gostei de trazer atividades e projetos por meio dos quais os alunos se envolvessem e aprendessem de forma prazerosa. Passei a perceber que, para isso acontecer, as temáticas sempre deveriam estar envolvidas com ciências da natureza. O despertar para o ensino de ciências da natureza aconteceu, de fato, quando iniciei o Projeto do Clube de Ciências na escola.

“É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre” (SARAMAGO, 1982, p. 279). Seguindo com essas palavras do autor, em voltar aos passos que já foram dados,

nós, educadores, não podemos parar de estudar, sempre refazendo as nossas práticas pedagógicas. Essa mulher e professora ingressou no mestrado em busca de novos caminhos para continuar fazendo e tratando a educação pública com respeito e qualidade para as nossas crianças. Nesse caminhar, iremos conhecendo outras pessoas, que ainda vão nos re(construindo) enquanto professor e enquanto ser humano. Então, convido vocês, leitoras/es, a ler esta dissertação e conhecer esta pesquisa, construída por muitas mãos. Ao longo da leitura, vocês irão entender o porquê desta carta como apresentação.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Básica faz parte de um processo histórico. Em 1988, a Constituição Federal passou a defender a educação como uma importante área para o desenvolvimento dos cidadãos. No entanto, a luta pela universalização da educação passa a ter legitimidade com o engajamento de movimentos sociais, junto aos movimentos estudantis e sindicatos de professores. Porém, esse conceito de “educação básica” passou a fazer parte da política pública a partir da Lei de Diretrizes e Bases, datada de 1996 (CURY, 2008).

A década de 1990 obteve marcos importantes dentro do cenário da Educação, sendo um deles a universalização da educação. Outro destaque foi o surgimento da *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica no Campo*, sendo um dos primeiros passos para construir e firmar uma Política Pública de Educação do Campo. Ao longo dos anos, essa modalidade de Educação foi se desenvolvendo até mesmo pela pressão dos movimentos sociais junto ao governo, como afirma Caldart (2012, p. 263), “[...] na história brasileira da efetiva universalização do direito à educação, tensionando na esfera da política formas e conteúdos de ações do Estado nessa direção”, fazendo referência à educação dos trabalhadores.

Além das lutas por políticas públicas, a Educação do Campo tem construído suas práxis pedagógicas contemplando a identidade de cada campo, bem como os seus territórios e uma educação libertadora (FREIRE, 2011). Direcionando o olhar para essas discussões sobre a Educação do Campo e suas propostas de currículo, que, segundo Arroyo (2012a, p. 361), dizem respeito a “[...] reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos”. O autor afirma a notoriedade em trazer para os currículos escolares as experiências sociais e os diferentes saberes dos sujeitos para que a escola seja referência de instituição que valoriza e respeita a cultura daquele povo.

Além dos diálogos em torno das propostas de currículo na Educação do Campo, tem se refletido sobre os territórios que compõem esse campo. Fernandes (2012) relata que tais reflexões vêm sendo pensadas e discutidas desde 1996. Porém, ainda existem poucas pesquisas nessa área. Para a escrita do referencial teórico desta dissertação, por exemplo, tal temática foi pesquisada em três bases de dados, o que originou um artigo, “Reestruturação Curricular a partir da Educação do/no Campo e atividades de Clube de Ciências”, que se encontra no apêndice C.

Pensar a Educação do/no Campo dentro de uma perspectiva pedagógica faz refletir sobre a construção de novas práticas curriculares emancipatórias, o que torna a Educação em

Ciências uma grande aliada para incorporar os objetivos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para a formação humana, buscando a emancipação e a consciência crítica, coletiva e atuante, objetivando a libertação da sociedade. Mas como esses objetivos irão dialogar com a Educação em Ciências a partir de um currículo escolar que contempla o território do povo do campo, bem como os seus saberes?

A presente pesquisa descreve o caminho percorrido pela Educação do Campo no município de Nova Santa Rita, Rio Grande do Sul (RS), bem como o caminho da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa na construção da sua identidade como escola do/no campo, contando, também, a trajetória do Clube de Ciência Saberes do Campo (C.C.S.C), construído em maio de 2016. A pesquisa relata, também, como as práticas pedagógicas realizadas nesse C.C.S.C reestruturaram o currículo escolar da EMEF Rui Barbosa, influenciada pela diversidade do território escolar.

Durante esse caminho da Educação do Campo na cidade de Nova Santa Rita, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) estava dando os primeiros passos para a criação de políticas públicas dentro da Educação do Campo, possibilitando a formação dos professores. Para isso, a SMEC criou uma parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para que os professores das escolas do campo da cidade pudessem cursar a graduação de Educação do Campo da UFRGS.

Essa parceria com a UFRGS levou os mestres da universidade pública para dentro das escolas municipais, possibilitando formações e oficinas sobre o tema. Ademais, trouxe novas propostas pedagógicas para o coletivo educador da escola em estudo e criou o Clube de Ciências Saberes do Campo, o qual possibilitou novas aprendizagens para os educandos e para as educadoras da escola.

A partir disso, aconteceram diversas reflexões e estudos proporcionados pelas vivências e práticas das educadoras dentro do Clube de Ciências na EMEF Rui Barbosa e, a partir desse momento, emergiu o questionamento que originou o problema desta pesquisa: Como as práticas pedagógicas realizadas no C.C.S.C proporcionaram uma reestruturação curricular na EMEF Rui Barbosa, influenciada pela diversidade em seu território? Após o problema da pesquisa, surgiu como objetivo geral desta dissertação: *Analisar como as práticas pedagógicas realizadas no C.C.S.C proporcionam uma reestruturação curricular na EMEF Rui Barbosa, influenciada pela diversidade em seu território, a partir da vivência das educadoras.*

Sendo assim, a pesquisa traz como objetivos específicos:

- a) identificar como a diversidade territorial no entorno da escola pode contribuir na reformulação do currículo da EMEF Rui Barbosa;
- b) relacionar os possíveis conteúdos de ciências encontrados no território próximo à EMEF Rui Barbosa com as atividades desenvolvidas no C.C.S.C;
- c) verificar com as educadoras se foi possível perceber nos estudantes maior interesse durante as atividades pedagógicas, através do currículo construído a partir do entorno da escola.

O primeiro capítulo está dividido em quatro partes, onde foi descrito o referencial teórico, destacando, entre eles, a Educação do/no Campo, o Clube de Ciências, Territorialidade, um breve histórico sobre a história do Currículo no Brasil e Reestruturação do Currículo da EMEF Rui Barbosa.

O segundo capítulo traz os caminhos metodológicos da pesquisa, abordando o embasamento teórico utilizado em todo o percurso da mesma através do grupo pesquisado, as educadoras. Como análise dos dados, o capítulo descreve a pesquisa qualitativa, analisada por meio da Análise de Conteúdo (AC).

O terceiro capítulo revela a análise dos dados e a triangulação dessa análise, os quais contribuíram para a compreensão da importância deste projeto em uma escola do/no campo.

O quarto capítulo evidencia as considerações finais desta pesquisa, o qual aponta, também, os achados da dissertação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Iniciaremos com uma metáfora sobre a sementeira, que, segundo o dicionário, é o ato ou o efeito de semear; de lançar à terra as sementes, fazendo uma analogia à formação continuada dos professores da rede pública: a importância do que se está semeando (Políticas Públicas na Educação), o cuidado (formação e valorização dos professores) com as sementes (as sementes são os professores), pois o sucesso para a colheita está no crescimento e na qualidade das sementes. Conforme o dicionário *online* “Dicio”¹, sementeira é o ato ou o efeito de semear, de lançar sementes na terra para germinar.

O sucesso da boa colheita está no cultivo e no cuidado adequado das sementes, a fim de que elas se desenvolvam e se transformem em plantas, floresçam e frutifiquem, provendo alimento à sociedade. E, com suas sementes, a intenção é que o ciclo se renove continuamente. Na Educação, também se observa isso: primeiro, os professores foram alunos, que seguiram todo um ciclo de aprendizado e desenvolvimento do conhecimento para, depois, estarem aptos a cultivar as sementes (os alunos) que eles encontraram.

Para que haja uma educação integral e de qualidade para as crianças, adolescentes e jovens do nosso país, precisa-se de muitos investimentos na Educação Pública, e um deles é a formação continuada de professores. Um dos fatores que levou à escrita desta dissertação foram as formações pedagógicas ofertadas pela SMEC e o vínculo com a UFRGS, com as escolas da rede pública do município de Nova Santa Rita (RS), que incentivaram algumas educadoras a continuarem estudando.

Pensando sobre a formação e o papel fundamental dos professores na ação pedagógica, através do olhar de Caldart (2012, p. 262): “Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva”.

Além disso, a autora enfatiza a importância dos educadores e suas contribuições para as transformações da escola, essenciais para as formações continuadas e específicas, a fim de entender o que é a Educação do Campo. Através desse prisma respeitoso, que consiste em compreender o que é a Educação do Campo, inicio fazendo uma retrospectiva, relatando como

¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

comecei a escutar sobre esse assunto e quando compreendi, de fato, de qual modalidade é essa educação e como ela foi fazer parte da implementação da Educação do Campo no município de Nova Santa Rita.

A cidade de Nova Santa Rita está situada a 28 km da capital Porto Alegre e tem, aproximadamente, 25 mil habitantes. Sua economia agrícola está baseada no cultivo de arroz, melão e hortifrutigranjeiros. A cidade tem uma grande extensão territorial de, aproximadamente, 21.787 hectares ou 217,87 km², conforme o último Censo Demográfico. A figura 1 mostra a localização da cidade no estado do Rio Grande do Sul.



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Santa_Rita_\(Rio_Grande_do_Sul\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Santa_Rita_(Rio_Grande_do_Sul))

Outro fator de destaque da cidade é que existem quatro assentamentos do MST, a saber: Assentamento Capela, com 101 famílias; Assentamento Itapuí, com 68 famílias; Assentamento Santa Rita de Cássia II, com 102 famílias; Assentamento Sino, com 13 famílias. Dentro da região metropolitana de Porto Alegre, Nova Santa Rita seria o segundo município com maior número de assentamentos, ficando atrás de Eldorado do Sul, que conta com sete assentamentos.

Entretanto, existem cinco escolas municipais do campo na cidade de Nova Santa Rita, que têm como proposta à normativa sobre os Movimentos de Educação do Campo a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estipulam as Diretrizes

Operacionais para Educação Básica das escolas de campo, bem como o Decreto nº 7.352, que foi criado no dia 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Segundo o Decreto nº 7.352/10:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

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

II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010, *online*).

Em Nova Santa Rita/RS, foram consideradas escolas de campo: EMEF Rui Barbosa (pertence à área do Assentamento Capela), EMEF Treze de Maio (pertence à área do Assentamento Itapuí), EMEF Álvaro Almeida (próxima ao Assentamento Sinos e Santa Rita II), EMEF Alfredo Antônio Amorim (próxima ao assentamento Itapuí) e EMEF Vasconcelos Jardim. Essas escolas eram chamadas de “escolinhas da zona rural”, pois não havia nenhuma preocupação ou plano de desenvolvimento voltado a essas escolas, bem como nenhum investimento por parte da antiga administração.

Em 2013, iniciou-se uma nova gestão no município. Consequentemente, uma nova equipe na Secretaria de Educação. Essa administração demonstrou um olhar mais atencioso para com essas “escolinhas de zona rural”, começando algumas mudanças na denominação, quando passaram a ser chamadas de Escolas do Campo. Conforme o Dicionário da Educação do Campo: “utilizar-se-á a expressão *campo*, e não mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho.” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26, grifos da autora).

Inicia-se, assim, uma caminhada para o entendimento e a compreensão sobre a educação libertadora, em que o professor passa a ser agente de transformação. Segundo Freire (2015, p. 24), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou para a sua construção”. Dessa forma, a SMEC ofertava formações para as educadoras, com profissionais capacitados para palestrar sobre Educação do Campo nas formações continuadas.

Acredita-se nesse processo de transição de Educação Rural para a Educação do Campo, pois se trata de um novo conceito para os educadores, que não tiveram em sua formação acadêmica a temática em Educação Popular. Muitos desses educadores das escolas do campo moravam na cidade e não tinham o conhecimento sobre a história de vida e cotidiano do povo do campo.

A partir do ano letivo de 2013, as formações continuadas para os educadores das escolas do campo foram voltadas para o entendimento da Educação do Campo e estudos sobre Paulo Freire, gerando uma certa recusa por algumas professoras. Talvez isso acontecia por falta de entendimento sobre a relação e o envolvimento da obra de Freire com a Educação Popular. Essas formações ocorreram mensalmente, sempre com professores da UFRGS.

A Secretaria de Educação do município de Nova Santa Rita fez uma parceria com a UFRGS para os educadores que desejavam cursar o curso de Educação do Campo e Ciências da Natureza, sendo esses liberados para estudar em regime de alternância. Percebeu-se, através dessas ações por parte da nova gestão, que existe uma preocupação com a formação desses profissionais.

Em 2015, a SMEC implementou a chamada gestão democrática nas escolas municipais da cidade. Uma dessas ações foi a mudança de indicação para eleição de diretores de escola. Dessa forma, Camila Martins Grellt, supervisora das escolas do campo, vislumbrou a oportunidade de continuar a fazer uma Educação do Campo e se candidatou a esse cargo na EMEF Rui Barbosa.

Assim, Camila Martins Grellt tornou-se a primeira diretora eleita na EMEF Rui Barbosa, assumindo a gestão desta escola em 2016. Nesse mesmo ano, integrei parte desse coletivo educador, a convite da nova diretora. O coletivo educador e equipe diretiva iniciaram mais um ano com muitos estudos e visitas em outros municípios para conhecer diferentes realidades de escolas do campo. Fazíamos esses estudos e visitas no dia dos planejamentos coletivos, que aconteciam mensalmente. Boa parte dos nossos estudos e formações eram ministrados pela diretora e estudante de licenciatura da Educação do Campo, junto com os seus mestres da UFRGS, que nos ajudaram a compreender o que é, de fato, a Educação do Campo.

Segundo Caldart (2004 *apud* MOLINA; JESUS, 2004), foi através da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, ocorrida no ano de 1998, que houve o início de uma nova forma de pensar e batalhar a educação para os cidadãos brasileiros que trabalham e vivem no e do campo. Por meio dessa conferência, surgiram novos parâmetros, isto é, a Educação do Campo não foi mais concebida como Educação Rural: “na 1ª Conferência

reafirmamos que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos” (CALDART, 2004 *apud* MOLINA; JESUS, 2004, p. 14).

O meu olhar para a Educação do Campo consistiu em perceber o campo e sua complexidade, bem como a ideia de que a zona rural não precisa ser formada só por camponeses, mas também por quilombolas, ribeirinhas, indígenas, ou seja, qualquer um desses grupos faz do seu território um lugar legítimo de trabalho, de vivências, de relações sociais e de vida. De acordo com Arroyo (2004 *apud* MOLINA; JESUS, 2005, p. 91), o “[...] tratamento da Educação do Campo está mudando. É reconhecida sua especificidade. Sobretudo, se avança no reconhecimento de que urge outro tratamento público do direito dos povos do campo à educação”.

Ainda refletindo sobre as transformações da Educação do Campo, vale destacar que ela ainda tem três desafios pela frente: 1º, assegurar o acesso dos camponeses ao conhecimento; 2º, direito à diferença; 3º, trabalhar um novo projeto no campo para a elaboração e a disseminação do conhecimento, que irá romper a hegemonia e o capital no campo.

Ainda pensando nessas mudanças e no direito à educação do povo do campo, as educadoras, junto à equipe diretiva, estão sempre em busca de formação, estudo e reflexão sobre a escola do/no campo. Então, durante os planejamentos coletivos sobre a orientação de umas das professoras da UFRGS, fomos desafiadas a pensar e refletir sobre a nossa prática docente na EMEF Rui Barbosa. Freire (2011, p. 40), em uma de suas obras, reconhece que “[...] a formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Durante o despertar das educadoras para a educação do/no campo, foi preciso aproximar a escola da comunidade ou vice-versa, pois não seria possível trilhar em busca de uma educação emancipadora sem construir um Projeto Político Pedagógico (PPP) que estabelecesse um diálogo entre a escola e a comunidade.

O PPP da escola era apenas um documento sem sentido algum para as educadoras. Para os educandos e a comunidade, era apenas uma mera cópia de um PPP de uma escola urbana. Dessa forma, o coletivo refletiu sobre a importância da organização e construção coletiva para esse documento, que respalda e orienta o trabalho pedagógico da escola.

Nessa perspectiva, a escola terá tanto mais lugar no projeto político e pedagógico da Educação do Campo se não se fechar nela mesma, vinculando-se com outros espaços educativos, com outras políticas de desenvolvimento do campo e com a própria dinâmica social em que estão envolvidos os seus sujeitos. (CALDART, 2005, p. 37).

Caldart (2005), ao referir que a escola precisa estar vinculada a outros espaços educativos, aponta que essa não pode esquecer a identidade da comunidade local. Para ter essa compreensão, é fundamental entender o significado “DO/NO” campo. Conforme Caldart (2002), o “DO” é pensado naquele lugar, nos sujeitos e na cultura e necessidades daquele povo em questão; já o “NO” refere-se aos sujeitos, que têm o direito de receber educação no lugar onde vivem. Nesse mesmo caminho, pode-se concluir que os educandos também aprendem a partir de suas vivências dentro do seu território.

Após compreender a história, as demandas e as necessidades da Educação do/no Campo, começamos a refletir sobre qual era o campo da EMEF Rui Barbosa. Entendemos que cada Escola do Campo tem suas próprias características, sendo que tal educação deve considerar a realidade dos seus sujeitos. É desse modo que o coletivo educador da escola Rui Barbosa vem rompendo paradigmas, pois trabalhou na construção da própria identidade de uma educação do/no campo, através da construção de um PPP construído e pensado nos sujeitos e pelos sujeitos desse território.

Ainda refletindo sobre a importância de uma identidade, não podemos esquecer da identidade do MST. Essa tem origem na cultura camponesa e nas questões rurais, assim como sua construção como sujeitos sociais organizados de forma coletiva, pela conquista/luta pela terra, pelos seus direitos e por uma educação emancipatória para os seus filhos. Os autores Fernandes e Molina (2004, p. 53) concordam com essa ideia, dizendo que “[...] o campo não comporta hoje a compreensão unidimensional do rural”. Dessa forma, compreende-se que, hoje, o modelo de educação que se apoia na visão tradicional do meio rural no Brasil não fará as inter-relações emergentes da sociedade.

A Educação do Campo surgiu por meio dos movimentos populares, do MST e da necessidade do povo por uma educação que permita formar sujeitos humanizados. Conforme Freire (2011, p. 37): “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas e pessoas transformam o mundo”, mas isso só irá deixar de ser uma utopia quando o nosso país investir na Educação pública de qualidade.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. [...] nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa casa vez menos de gente, [...]. (PEREIRA, 2012, p. 286).

Por falar em educação de qualidade, mesmo sabendo das faltas de recursos no setor da educação, não podemos desanimar frente aos nossos educandos. Pensando nisso, a equipe diretiva e o coletivo educador se preocupam não só com a aprendizagem dos seus alunos, mas, também, com o espaço físico da escola, cuidando e a embelezando para melhor acolher os seus discentes, assim como as suas famílias.

[...] É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (FREIRE, 2011, p. 45).

É nas sábias palavras de Freire (2011) que percebemos que ensinar e educar está presente em todos os momentos e nos gestos do ser humano, até mesmo no mais singelo ato, como o de plantar flores no pátio da escola, em organizar o mutirão com a comunidade para plantar e limpar a escola, nas salas de aula arrumadas, na afetividade entre os sujeitos, enfim, é ali que se encontra a boniteza da docência. A escola é organizada dentro de uma perspectiva democrática e coletivamente, por pais, alunos, educadores e pela comunidade escolar, considerando todas as dimensões: administrativa, pedagógica, cultural e política. De acordo com Garcia (2008, pp. 122-123), o PPP da escola:

[...] é resultado de um pressuposto e de uma prática de gestão. Gestão esta, implicada em pensar com o conjunto da escola, pais, alunos, professores, funcionários, os destinos da educação escolar. Ao pensar a educação do campo, a partir do Projeto Político Pedagógico, implica em tomar atitude, em construir método, metodologia, objetivos e finalidades que, por sua vez, implicarão em ações, resultados, em trabalho.

Outro ponto a ser levado em conta é a organização pedagógica, que se encontra embasada em uma escola do/no campo que tem como base, para o seu processo educativo, a forma de produção de vida do seu território, articulado com os saberes empíricos desse campo. Durante essa busca por entender e conhecer sobre a Educação do Campo, a EMEF Rui Barbosa, por meio de uma proposta pedagógica de escola do/no campo, estabeleceu um diálogo com os saberes das famílias e sua comunidade, a partir do ensino em ciências com atividades diretamente ligada com os saberes locais e seu território.

Nessa direção, conforme Jesus (2004, p. 121): “O contexto que se desenvolve nos territórios vividos com suas temporalidades próprias é capaz de criar novos conhecimentos e reorganizar os saberes em função de um outro modelo de desenvolvimento do/no campo.” A educação do/no campo ocorre em vários espaços formativos, como as comunidades e os movimentos sociais, assim como nas relações entre os sujeitos. Cabe à escola perceber esses

diferentes espaços formativos e valorizar a sua identidade. Considerando as questões de identidade, é possível notar o sentimento de pertencimento dos educandos e de suas famílias pelo seu território e sua história.

É o sentimento de pertença à terra, a uma comunidade, a uma cultura que cria o mundo, para que os sujeitos possam existir. É este sentimento que dá forma às nossas percepções para que possamos existir, como também nos oferece os locais onde podemos desenvolver nossas competências. (JESUS, 2004, p. 119).

Quando a escola estabelece um diálogo com o contexto no qual a comunidade está inserida, bem como valoriza os saberes locais, as aprendizagens ocorrem de maneira significativa, fazendo com que o sujeito se perceba como agente de transformação do seu espaço vivido. De acordo com Jesus (2004, p. 126):

A Educação do Campo é por essência transversal. Ela é meio de formação que nasce de um compromisso em reconhecer os sujeitos, recuperar a sua identidade como trabalhadora do campo, o campo como espaço vivido, dar visibilidade a diferentes vozes e experiências, enfim, criar alternativas de construção de um outro tipo de conhecimento e de prática emancipatórios.

O processo educativo vai se transformando, conforme os educadores avançam nos estudos e compreendem a educação do/no campo. Assim, o ensino fragmentado passa a ser substituído pela interdisciplinaridade entre os conteúdos, retirando as fronteiras entre as áreas do conhecimento.

Uma proposta de trabalho interdisciplinar contribuiu para essa transformação na maneira de trabalhar na EMEF Rui Barbosa é perceber que os saberes empíricos dessa comunidade podem ser transformados em conhecimentos científicos, através de atividades relacionadas com o território educativo. Segundo Freire, cabe “[...] ...à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela [...]” (2011, p. 31). Esses saberes vêm sendo construídos na prática por meio de um Clube de Ciências em uma escola do/no campo.

Sendo assim, o coletivo educador da EMEF Rui Barbosa compreende, de fato, o que é Educação do/no Campo, porém, ainda temos um longo caminho a percorrer. Foi e está sendo muito construtivo e enriquecedor participar desse processo de implementação no município de Nova Santa Rita, mas ainda precisamos de uma normativa para assegurar as escolas do campo dessa cidade.

2.2 CLUBE DE CIÊNCIAS, SABERES DO CAMPO: NOVAS POSSIBILIDADES

Ao longo da jornada sobre repensar a Educação do Campo de Nova Santa Rita e a parceria da SMEC com a instituição de ensino UFRGS, seis educadoras da rede do município puderam cursar a licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza. Durante esse processo, percebe-se que a EMEF Rui Barbosa foi privilegiada na construção de uma Educação do/no Campo sólida, pois uma das acadêmicas, que era e ainda é a diretora dessa escola, cursou a licenciatura da Educação do Campo e proporcionou mudanças sobre os procedimentos metodológicos de uma escola do campo.

Essas mudanças ocorriam conforme as aprendizagens, as vivências e as práticas realizadas pela diretora durante o seu período acadêmico na licenciatura de Educação no Campo, em seu tempo dedicado ao convívio com a comunidade, quando ela dividia esses conhecimentos e experiências com o seu coletivo educador. Ela sempre contava com a participação e a contribuição de seus professores da universidade. Foi por meio de uma das aulas de Química que o Prof. Dr. José Vicente Lima Robaina desafiou suas alunas a criarem um Clube de Ciências do Campo nas escolas onde suas graduandas trabalhavam.

A partir dessa provocação inicial do professor, a diretora dividiu essa possibilidade com suas colegas, que pensaram que seria difícil realizar a criação de um Clube de Ciências na EMEF Rui Barbosa, pois a mesma não dispunha de espaço para ter um laboratório. Esse foi o primeiro pensamento das educadoras: a ideia de desenvolver um Clube de Ciências ainda estava atrelada a estudar Ciências dentro de um laboratório, contando apenas com um professor especialista dessa área, sendo que, na escola, não havia nenhuma professora formada nessa área de ensino. Mas todas essas dúvidas não foram motivo para descartar a proposta do professor. Então, a diretora convidou o Prof. Dr. José Vicente Lima Robaina para ministrar uma formação para as educadoras, em um planejamento coletivo, e apresentou a proposta de um Clube de Ciências do Campo.

Por meio da apresentação do Programa de Extensão, que trata da Formação de Professores do Campo da Faculdade de Educação (FACED), licenciatura em Educação do Campo da (LECAMPO) da UFRGS e do relato das características e da problemática da comunidade escolar, foi realizada uma formação de professores, ministrada pelo Prof. Dr. José Vicente Lima Robaina, docente da UFRGS e coordenador do Programa acima citado. O professor aborda o ensino de Ciências a partir do Clube de Ciências do Campo, esclarecendo para o grupo de educadoras como implementar um Clube de Ciências do Campo (C.C.C) na

escola. Realiza, também, um convite para as educadoras da EMEF Rui Barbosa para que participem do Projeto Clube de Ciências do Campo, ancorado ao Programa de Extensão.

Diante desse convite, surgiram alguns questionamentos e reflexões por parte do coletivo educador, sobre “O que é Ciências? Quais os conteúdos de Ciências no Ensino Fundamental?”. A partir dessas reflexões, concluíram que a ciência está presente no dia a dia.

Conforme destaca Blaszkó, Ujiie e Carletto (2014, p. 152):

O ensino de Ciências aborda conteúdos articulados com a realidade, com o meio ambiente, com o desenvolvimento do ser humano, com as transformações tecnológicas, dentre outros temas. A reflexão e a ação sobre o meio natural, físico e social possibilitam que a criança desde a primeira infância possa observar, manusear, explorar, investigar e construir conhecimentos científicos.

Considerando as afirmações descritas anteriormente, o ensino de Ciências articulado com um Clube de Ciências (C.C), dentro de uma escola de Ensino Fundamental, que atende crianças com idades entre quatro e 12 anos do Pré-escolar ao final das Séries Iniciais e estudam em uma escola do/no campo de turno integral, somente tem a contribuir para o letramento científico desses sujeitos. Porém, em determinado momento da história dos Clubes de Ciências no Brasil, não se tinha como objetivo contribuir, de forma crítica, para a formação científica do grupo discente.

No Brasil, os Clubes de Ciências surgiram no final da década de 1950, assim como o novo modelo de Currículo de Ciências, que estava moldado para preparar seus educandos, a fim de se tornarem “pequenos cientistas”, por meio de atividades experimentais nos laboratórios, as chamadas “metodologias científicas”. As atividades investigativas experimentais eram desenvolvidas nesses espaços, chamados de Clubes de Ciências, com caráter de reprodução da concepção da época, o Método da Redescoberta.

Os Clubes de Ciências, desde o seu surgimento até a atualidade, têm uma predominância em serem desenvolvidos dentro de laboratórios e com alunos a partir do 6º ano até o Ensino Médio, sendo alguns em universidades. Esses têm procedência dos mais diversos Clubes de Ciências que existem, cada um com a sua concepção filosófica, mas todos são regidos e relacionados às Ciências.

Segundo as percepções de Silva *et al.* (2008, p. 63), o Clube de Ciências é definido como:

[...] local onde as atividades são desenvolvidas em horário de contraturno, sendo voltadas ao estudo, ao desenvolvimento de projetos e debates sobre temas que envolvem ciências. É um local, onde os sócios expõem suas ideias, suas curiosidades e buscam construir os conhecimentos, usando a metodologia científica.

Pensando nos desafios da EMEF Rui Barbosa em encontrar a sua identidade como escola do campo, também se fazia necessário pensar em uma escola de turno integral. O que fazer com mais quatro horas diárias? “Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo [...]” (MOLL, 2012, p. 28). Dentre esses desafios, a autora traz a importância da qualidade desse tempo e ressalta a necessidade de se reinventar.

A ideia de ter um C.C em uma escola de tempo integral vai ao encontro da adoção de novas práticas pedagógicas na escola, principalmente no que se refere ao ensino de Ciências, a partir da concepção e relação entre natureza e ser humano. O C.C, em uma escola de turno integral, iria romper com alguns padrões e formatos de desenvolvimento dos clubes já existentes, tais como: atividades realizadas no contraturno, onde somente quem é sócio poderia participar das atividades, que seriam desenvolvidas apenas em laboratórios.

Dessa forma, podemos dizer que as dinâmicas dos C.C foram mudando ao longo das décadas. Para Lima (1998), os CC são espaços pedagógicos que possibilitam estudos científicos em uma perspectiva de construção/produção de conhecimentos. Os participantes são instigados a pesquisar diferentes assuntos, fazendo relação com as suas vivências. As atividades são trabalhadas de forma coletiva entre alunos e professores na construção do processo de pesquisa. Segundo Demo (2011, p. 11):

[...] entra em cena a urgência de promover o processo de pesquisa no aluno, que deixa de ser objeto de ensino, para torna-se parceiro no trabalho. A relação precisa ser de sujeitos participativos, tomando-se o questionamento reconstrutivo como desafio comum. Sem a intenção de distribuir receitas prontas, que desde logo destruiriam a qualidade propedêutica desta proposta, busca-se orientar estratégias que facilitem a capacidade de educar pela pesquisa.

A Educação Científica nos primeiros anos do Ensino Fundamental contribui para a formação do aluno pesquisador. Logo, compreende-se a importância de saber elaborar uma pergunta para poder buscar e encontrar suas respostas e significados, criando novas hipóteses de atividades práticas realizadas no Clube de Ciências, a partir da realidade dos educandos.

O clube dessa escola do campo teria uma proposta diferenciada, pois iria fazer parte do currículo escolar como um projeto que serviria para estudar e conhecer os saberes de Ciências dos educandos envolvidos no seu cotidiano e ambiente real. O Projeto do Clube de Ciências do Campo iria enriquecer e dar qualidade a uma escola do/no campo e de tempo integral. Alves *et al.* (2012, p. 99) explicam:

Os Clubes de Ciências foram pensados para oportunizar uma aprendizagem de ciências diferenciada da aprendizagem escolar. Nesse contexto, é esperado que os estudantes, ao se envolverem em atividades de produção de conhecimento, além de construir uma nova concepção sobre a natureza da ciência, se motivem para estudá-la.

Refletindo sobre essa proposta do C.C como um projeto para trabalhar ciências por meio do cotidiano das crianças, as professoras aceitaram participar do projeto. Apenas uma formação e um convite para construir um Clube de Ciências na nossa escola foi o suficiente para gerar algumas perguntas. Mas o que é um Clube de Ciências? Segundo a definição de Costa *et al.* (2011, p. 2), os Clubes de Ciências destinam-se:

[...] (a) à formação do aluno, enquanto cidadão, (b) à inserção cultural e científica dos alunos participantes e (c) a oportunizar aos alunos de escolas públicas o contato com um 'ensino de Ciências ativo', ou seja, aprender fazendo. Se trata de um espaço de construção do conhecimento, onde, sobretudo, os educandos aprendem conceitos científicos. É um momento de reflexão e troca de saberes entre os pares por meio de espaços que contribuem para o senso crítico dos alunos, assim como o seu processo formativo.

Após a reflexão sobre o que é um Clube de Ciências e sobre as contribuições do projeto para a escola, todo o coletivo concordou em fazer o Clube de Ciências. Na mesma semana, foi construído o Regimento do Clube de Ciências da EMEF Rui Barbosa, quando criaram o logo e o nome do clube, o Clube de Ciências Saberes do Campo. Após a escrita do projeto, a escola passou a ter o primeiro C.C a fazer parte do Projeto de Extensão Clube de Ciências do Campo da UFRGS, coordenado pelo Prof. Dr. José Vicente Lima Robaina. A professora coordenadora responsável pelo projeto na escola ficou a meu cargo no CCSC da EMEF Rui Barbosa.

Segundo Rodrigues e Pereira (2016), o Clube de Ciências Saberes Campo tem como objetivo incentivar e oportunizar aos discentes a iniciação científica desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, contribuindo com o acesso ao conhecimento científico de forma ativa e crítica, estabelecendo relações com a sua realidade e cotidiano e estudando as ciências da natureza no seu ambiente real, por meio de pesquisas, palestras, saídas de campo e atividades práticas.

Partindo desse objetivo e segundo a ideia de Lima (1998), para que ocorra a construção do conhecimento no Clube de Ciências, sugere-se que:

- os alunos trabalham com temas de seu interesse;
- eles constroem, ou reconstróem, o conhecimento a partir das informações que já possuem sobre o tema;
- são incentivados a fazer ciências desacomodando-se da posição passiva de ouvintes que já possuem sobre o tema;

- os alunos vivenciam a sistematização e o aprofundamento desse conhecimento através da realização de pesquisas bibliográficas sobre o tema e através da síntese escrita e da comunicação oral de seus achados;
- os alunos são encorajados a desenvolver o pensamento autônomo, encaminhando-se para a liberdade moral e intelectual;
- necessariamente exercitam seu papel de cidadãos, na medida em que transcendem a etapa de produção de conhecimento e se engajam em campanhas de conscientização, de informação e, às vezes, de denúncia, sobre questões da realidade e junto com a comunidade buscam transformar essa realidade, alicerçados na autonomia adquirida. (LIMA, 1998, p. 45).

O C.C.S.C deixa claro, em seu objetivo, a importância da alfabetização científica para os seus educandos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, partindo da ideia da construção do conhecimento científico através do cotidiano. Assim, defende que “[...] a alfabetização refere-se à aprendizagem dos conteúdos e linguagens, e o letramento refere-se à utilização dos conhecimentos científicos e tecnológicos no cotidiano.” (AMARAL, 2014, p. 24).

Nesse movimento, o C.C.S.C pretende trabalhar os conteúdos de Ciências a partir da realidade e do território dos educandos. Para Chassot (2006, p. 37), a ciência deve ser compreendida como “língua para facilitar nossa leitura de mundo”. Os educadores devem instigar e provocar os seus alunos a pensarem sobre conhecimentos científicos sobre ciências, estabelecendo relações com sua realidade. Dessa forma, o C.C.S.C promoverá a alfabetização científica dos sujeitos: “[...] capaz de realizar uma leitura de mundo ao seu redor, além de compreender conhecimentos, procedimentos e valores que o tornem crítico em relação ao desenvolvimento e as múltiplas aplicações das ciências” (CHASSOT, 2003 *apud* AMARAL, 2014, p. 27).

O projeto C.C foi apresentado para as crianças da escola em maio de 2016, sendo bem aceito pelos alunos. Logo, os mesmos foram desafiados a criar um mascote para o C.C.S.C, junto com os seus familiares. Foi realizada uma votação para escolher o mascote, que foi uma coruja. Um aluno do 4º ano justificou a sua escolha, dizendo: “A coruja significa a sabedoria”.

Figura 2 - Aluno expondo a mascote do Clube de Ciências



Fonte: arquivo pessoal (2019).

Partindo do entendimento de que a EMEF Rui Barbosa é uma escola do/no campo, e tem como princípio reconhecer os seus sujeitos, valorizando e respeitando os seus saberes, elaborou-se uma saída pela comunidade na primeira atividade realizada dentro do C.C.S.C. A saída pela comunidade era uma atividade tanto para os educandos, como para as educadoras. Alguns iriam conhecer essa comunidade e outros reconhecê-la, sendo possível conhecer as casas dos alunos, a geografia local, plantações, propriedades, fauna e flora desse território.

Amaral (2014, p. 26) destaca como caminho para promover a alfabetização científica “[...] a resolução de problemas, a realização de investigações e o desenvolvimento de projetos com saídas de campo”. O objetivo de um C.C, segundo Paraná (2008, p. 4), consiste em “abordar conteúdos não de maneira tradicional, mas próximos do cotidiano dos estudantes e das demais áreas do conhecimento, buscando uma formação científica, porém, voltada para interpretação do cotidiano em prol da comunidade [...]”.

Nesse sentido, as aulas do C.C.S.C possibilitam o desenvolvimento interativo entre escola e comunidade, pois consideram os conhecimentos prévios dos seus educandos para a construção das atividades e valorizam os saberes tanto dos alunos, quanto de seus familiares. O ensino, na disciplina de Ciências, não precisa estar ligado apenas a laboratórios com experiências, pois a ciência pode ser explorada e aprendida em qualquer espaço externo à sala

de aula e laboratórios, como, por exemplo, o pátio da escola, o pátio das casas dos discentes e a comunidade no seu território, ou seja, o ensino deve ir além das paredes das salas de aula e dos muros da escola.

Os assuntos estão ligados ao grande eixo temático que norteia o trabalho do trimestre, sendo que, ao longo do ano, a escola trabalha com três eixos temáticos. O tema gerador de cada trimestre é pensado e debatido entre as educadoras, que, geralmente, escolhem temas para o eixo temático de acordo com os interesses e a realidade dos educandos da EMEF Rui Barbosa. Freire (2013) salienta que não basta organizar os conteúdos programáticos a partir de Temas Geradores sem promover a problematização da realidade e dos conceitos científicos. Delizoicov e Slongo (2011) sugerem que os “momentos pedagógicos” devem estar pautados nos “saberes necessários” à prática educativa. Na perspectiva Freireana, por exemplo, a dialógica tem o poder de transformação, pois o diálogo deve ocorrer em todos os espaços entre os sujeitos.

Na perspectiva da dialogicidade entre escola e comunidade, foi possível pensar e trabalhar com os conteúdos de Ciências de forma contextualizada com o território e as vivências diárias da comunidade, aproximando-a do ambiente escolar. O C.C.S.C contribui para que os educandos percebessem como participantes ativos da sociedade dentro de sua comunidade, pois o que se aprende e se constrói dentro do espaço de aprendizagem que o C.C.S.C proporciona oferece fundamentação para que os sujeitos possam transformar e interagir com a sua realidade social e cultural.

Dessa forma, os saberes das famílias e da comunidade são reconhecidos, e é estimulada a sua participação nas atividades do C.C.S.C. Essa prática educativa oportuniza que todos compartilhem experiências que valorizem os conhecimentos empíricos das famílias por meio de visitas nas propriedades, participação dos familiares em algumas atividades, como construção do mascote para o clube, receitas para afastar as formigas da horta, a metamorfose das borboletas, a quantidade de lagartas na horta e os casulos na escola, dentre outros assuntos que foram trabalhados durante as aulas no C.C.S.C.

A dinâmica das aulas do C.C.S.C foi mudando ao longo de cada ano. No primeiro ano, após a escolha do tema ter sido decidida pelo coletivo educador, durante os planejamentos coletivos, cada professora ficava responsável por trabalhar com sua turma. Já no segundo ano de atividades do C.C.S.C, as professoras reuniram todos os alunos na área da escola, e a coordenadora do C.C.S.C realizava as aulas com todos eles. Logo, o coletivo se organizou para que todas as professoras também ficassem responsáveis por realizar as aulas do Clube de Ciências.

Ao longo de quatro anos de atividades no C.C.S.C, foram fundamentais os momentos de reflexão crítica sobre a prática educativa das educadoras em relação à própria docência, diante da inquietação e do desejo de fazer a diferença por meio de uma prática educativa pautada no diálogo, no amor, no conhecimento e na confiança. O coletivo educador se desafiava a melhorar o seu trabalho.

Hoje, todas as educadoras participam das elaborações das aulas. A cada semana, uma professora fica responsável por organizar a sua aula com a ajuda de seus alunos. Outro fator que o grupo se deu conta é de que teríamos que incentivar, nas crianças, o protagonismo. Para isso, as educadoras contaram com a ajuda de seus alunos para organizar as atividades do C.C.S.C. O dia da semana destinado a reunir todas e todos os educandos e educadores da escola para realizar as atividades do C.C.S.C é quinta-feira. A atividade proposta é que todos participem juntos, até mesmo a merendeira e o motorista da van escolar participam das aulas.

O protagonismo dos discentes é, de fato, uma conquista, pois os mesmos se sentem importantes para o coletivo da escola, bem como pertencentes àquela realidade. O protagonismo das crianças pode ser percebido nos mais simples atos, como o ato de apresentar a escola aos visitantes que chegam, ao saber explicar com propriedade os projetos da escola e o funcionamento da mesma, por exemplo. De forma semelhante, Kindel (2012a, p. 16) refere que “[...] as múltiplas crianças que chegam às escolas brasileiras neste século XXI exigem que as propostas de trabalho sejam cada vez mais diversas, criativas e tenham algum significado para sua vida”.

O C.C.S.C desenvolve a percepção entre as ações dos educandos no seu ambiente real, dentro do seu contexto histórico, social e cultural. Um Clube de Ciências é capaz de “[...] possibilitar o desenvolvimento de atividades científicas que envolvam os alunos mais diretamente com a sociedade, estimulando a socialização, a liderança, a responsabilidade e o espírito de equipe” (PARANÁ, 2008, p. 5). Para a construção de conhecimento e aprendizagens entre os integrantes do Clube de Ciências, como aponta Amaral (2014, p. 36), “[...] a interação é fundamental para a construção do conhecimento, pois o compartilhamento de informações possibilita ampliar os conhecimentos e a compreensão sobre um determinado assunto”.

Dentro da proposta do CCSC, de trabalhar a partir dos conteúdos encontrados no seu território, passamos a identificar, por meio das falas significativas dos educandos e da comunidade, os temas geradores. Tais falas podem ser encontradas e percebidas um problema do dia a dia ou alguma potencialidade da comunidade. Em uma das falas das crianças, encontrou-se o eixo temático “Saneamento Básico”, onde os alunos relataram que não possuem

banheiro. Em algumas casas, a partir da pesquisa, observou-se que eles também não possuíam fossa séptica.

A partir do Tema Gerador “Saneamento Básico do Campo”, que consiste no desenvolvimento da Investigação Temática Freireana, (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002), na qual o conteúdo programático é organizado com base em um Tema Gerador (FREIRE, 1987), foi demonstrado o interesse por parte dos alunos em pesquisar qual a diferença entre o saneamento básico do campo (casa dos alunos) versus o saneamento básico da cidade (casa das educadoras), levando também os sujeitos a investigarem outras possibilidades de banheiro para o campo, como o Banheiro Bason, que é um sanitário seco e ecológico, desafiando-os a analisarem criticamente as diferenças positivas e negativas entre o Bason e a Patente. De acordo com Mancuso, Lima e Bandeira (1996, p. 91):

[...] muitas atividades experimentais servem para desenvolver habilidades essenciais ao estágio em que se encontra a criança. No entanto, pela discussão de seus resultados, podem dar origem (e geralmente dão) a novas questões que irão gerar outras (muitas vezes inéditas) investigações.

Como sugerem os autores citador anteriormente, algumas questões irão gerar outras novas. A partir do tema “Saneamento Básico do Campo”, surgiu o projeto “Cuidando e Preservando a nossa Comunidade no Assentamento Capela/NSR-RS”, que desenvolveu diversas ações nas casas dos educandos, como a construção de produção de sal temperado, o reaproveitamento de alimentos e a separação correta dos resíduos, entre outras atividades. Esse projeto levou os educandos à premiação do primeiro lugar na Feira Multidisciplinar de Nova Santa Rita, bem como à participação na MOSTRATEC Júnior². Como descreve Kindel *et al.* (2012b, p. 14), “[...] a aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento”.

Ter um Clube de Ciências na escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental oportuniza às crianças experiências e a construção de seu conhecimento científico e também, na prática, a ação educativa dos docentes. O Clube é importante, pois oportuniza “[...] reconhecer a real possibilidade de entender o conhecimento científico e a sua importância na formação dos nossos alunos, uma vez que ele pode contribuir efetivamente para a ampliação de sua capacidade” (BIZZO, 2009, pp. 15-16). Considerando as afirmações anteriores, o ensino de ciências contribui para o desenvolvimento de diferentes habilidades.

² A MOSTRATEC é uma feira de ciências e tecnologia realizada anualmente pela Fundação Liberato, na cidade de Novo Hamburgo/RS. O evento destina-se à apresentação de projetos de pesquisa em diversas áreas do conhecimento humano.

Alguns fatores são considerados marcantes dentro de um Clube de Ciências. Conforme descrito por Paraná (2008, p. 11), esses aspectos estão presentes no C.C.S.C, assim relacionados:

- ***Um local para reuniões/encontros, objetivando aprimorar o conhecimento dos educandos:** no CCSC, ocorre semanalmente o encontro entre todos os educandos e educadoras, fomentando o conhecimento entre os educandos;
- ***Frequência (sendo sugerida a realização no turno inverso das aulas):** o CCSC faz parte do P.P.P, que é articulado dentro da proposta da educação do/no campo de turno integral;
- ***Presença de um professor orientador:** todas as educadoras participam e trabalham de forma multidisciplinar;
- ***Estar inserido na escola ou na comunidade local:** os conteúdos são retirados do território escolar, sendo trabalhados a partir da realidade dos educandos;
- ***Atividades que favoreçam o intercâmbio de ideias, reuniões, pesquisas, leituras, investigações, excursões e projetos:** trabalha sempre a partir de ações e práticas educativas relacionadas aos conteúdos de ciências;
- ***Resultar em possível desenvolvimento de uma visão científica crítica:** facilitar a leitura de mundo, por meio de conhecimentos contextualizados com a realidade desses sujeitos.

O C.C.S.C da EMEF Rui Barbosa proporcionou novas possibilidades para a prática educativa, como conhecer o território da escola e poder vivenciar novas experiências, refletir sobre o currículo escolar, possibilitar novos diálogos e novas aprendizagens. Seguindo com as reflexões de Freire (2011, p. 68), “[...] aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar”, como o educador que aprende pode ensinar.

2.3 TERRITÓRIO DA ESCOLA RUI BARBOSA

*A escola e seu território:
como um espaço de vida e conhecimento.
(RODRIGUES, 2020)*

Nessa seção, espero mostrar e deixar claro como o espaço escolar e o seu território é um espaço de vida e conhecimento, devendo ser aproveitado, explorado e valorizado ao máximo pela escola e pelo coletivo educador.

Vamos chamar esse espaço de território da E.R.B (Escola Rui Barbosa), pois é a partir desse espaço que iremos relatar e construir o currículo vivo da E.R.B, currículo esse que deve dialogar com os saberes locais da comunidade e sua territorialidade. Um breve conceito sobre a palavra território, segundo teóricos como Raffestin (1993, p. 144), defende que o território é construído a partir de um espaço geográfico. Para Fernandes (2005), a palavra território é ampla, uma vez que se trata de um espaço de vida e multidimensional.

Nesse caminho de compreender, conhecer e reconhecer o território da E.R.B, bem como os seus potenciais educativos para a reestruturação do currículo escolar da EMEF Rui Barbosa,

precisou-se refletir e discutir sobre as seguintes perguntas: Conforme destaca o Currículo e Educação Integral na Prática, caderno 1 e 2 do ano 2019: “Quais os territórios estão presentes na escola? Como a escola pode potencializar o reconhecimento dos sujeitos e incorporar práticas relevantes para a comunidade como objetos de expressão e estudo?”. Ao longo dessa seção, tais perguntas serão respondidas.

O território presente da E.R.B é um espaço de vida e produção dos camponeses e dos cortadores de mato, que, ali, constroem as características do seu próprio território, a partir das suas relações sociais, sua existência, cultura e produção de alimento saudável, como o arroz orgânico, produzido pela Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita LTDA (COOPAN)³ e os demais núcleos, consumido pelas populações urbanas. Para Fernandes (2005, p. 744): “A unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental.”

Ainda refletindo sobre a ideia de Fernandes (2012) sobre território camponês, sobre as relações sociais e culturais desse espaço, Arroyo (1999, p. 39) complementa essa afirmativa, dizendo que “[...] o tempo social e a memória coletiva, a relação com a terra, são traços fundamentais para um projeto de educação básica do campo”. Esses pontos citados pelos autores são importantes para a reestruturação do currículo de uma escola do/no campo. Mas onde podemos buscar essa memória cultural e essas relações sociais? No próprio território da escola.

Nesse movimento de conhecer a história da escola e o seu território, objetivando buscar a sua identidade, como mencionado no primeiro capítulo desta dissertação, foram pesquisados diálogos com a comunidade, e até mesmo com colegas do município que trabalharam nessa instituição, com o objetivo de resgatar a história e a memória da escola. Esses dados foram pesquisados em decretos encontrados na prefeitura da cidade, onde foi tomado o cuidado para não desprezar a oralidade desses sujeitos, que fazem parte dessa rememoração. Através do olhar de Arroyo (1999, p. 40): “outro traço cultural seria o predomínio da oralidade no convívio, nas relações sociais, na transmissão dos saberes, das tradições, da memória, das identidades, dos aprendizados”.

Para conhecer um pouco sobre a história da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, trata-se de uma escola com 79 anos, localizada no município de Nova Santa Rita,

³ A COOPAN foi fundada em 30 de junho de 1995, é formada por um grupo de famílias que acreditaram na forma coletiva de organização econômica e social da produção, agroindustrialização e comercialização dos frutos de seu trabalho.

onde, atualmente, estudam 70 alunos da pré-escola ao quinto ano do Ensino Fundamental. A escola, que funciona em turno integral, está situada dentro do Assentamento Capela, da reforma agrária, onde a comunidade escolar é composta por pequenos proprietários rurais assentados e cooperativados, das famílias de cortadores de mato e assalariados. Hoje, ela é uma escola do campo devido a sua localização e decretos já deliberados, uma vez que se encontra localizada na Estrada Fazenda Capela, no Assentamento Capela.

Os registros de sua história são a partir de 20 de março de 1941, onde o seu prédio era uma antiga casa de um morador da região, sendo que tinha apenas uma professora por vez. As professoras que passaram pela escola eram sempre jovens e vinham da cidade de Canoas (até o ano de 1992, Canoas era a sede desse município). Devido à distância da escola até Canoas, a família que era “dona do prédio” da escola oferecia cama, comida e banho para que se tivesse um profissional para ensinar as crianças da região. As meninas que residiam nas imediações da escola se prontificavam em ajudar a professora nas atividades escolares, quando havia necessidade.

Os filhos dos moradores da região estudavam na escola. Seus pais viviam da produção própria, tanto agrícola, como da criação de gado. Já outros trabalhavam para uma fazenda, que tinha como proprietário o Sr. Mário Machado, homem conhecido na região na época, pois tinha produção agrícola, criação de animais e ofertava emprego a alguns moradores.

No ano de 1965, a escola fechou por falta de alunos. Em 1967, a “fazenda do Mário Machado”, como era conhecida na região, foi vendida para os padres Lassalistas, que passaram a produzir arroz e a criar gado. No ano de 1968, o governo federal destinou uma verba para a construção de um novo prédio para a escola, que passou a se localizar dentro da Fazenda dos Padres, sendo denominada Escola Unitária Rui Barbosa, onde seguia atendendo aos moradores da região. Durante o período de construção da escola, entre 1965 e 1972, a mesma permaneceu fechada, segundo o relato de dois moradores que acompanharam a trajetória da escola e da comunidade. Em meados de 1972, a escola foi reativada e, nesse período, as educadoras passaram a pernoitar na própria escola.

Em 1976, o padre Alfredo Schneider doou, para a Prefeitura Municipal de Canoas, conforme a lei nº 1693/1976, uma área de terra onde estava construída a atual escola. Esses desencontros de ano de construção da escola e ano de doação de terrenos parecem um tanto estranhos, mas, na época, essa situação era bastante comum, pois o governo destinava a verba para a construção dos prédios e os mesmos eram levantados no local de melhor logística ou

onde houvesse a oferta do espaço por algum proprietário. Somente depois era regularizada a doação dos terrenos.

Nos anos 80, a “Fazenda dos Padres”, como era conhecida nessa época, foi vendida para a família Garcia, passando a ser chamada “Fazenda Capela”. Os atuais proprietários passaram a investir alto na produção de álcool na região, mas o projeto não teve sucesso financeiro. Assim, os atuais donos desses 2.040 hectares não conseguiram pagar suas dívidas bancárias e, em 1992, perderam sua propriedade.

Em 20 de março de 1992, o segundo distrito de Canoas, Santa Rita, emancipa-se, tornando-se o município de Nova Santa Rita. No ano seguinte, a escola estaria fechada por não ter alunos suficientes, porém, ficou fechada somente nos meses de janeiro e metade do mês de fevereiro. A história da Escola Rui Barbosa é alterada devido à chegada do MST nas imediações da escola, que construiu um novo território.

As famílias do Assentamento Capela são agricultores e agricultoras oriundos de diferentes municípios do estado do Rio Grande do Sul. Essas famílias estavam na luta pela terra desde 1989 até 1993, passando por diversos acampamentos dentro do estado. Em 18 de setembro de 1993, cem famílias iniciaram a ocupação da Fazenda Capela, com uma área de 2.040 hectares, localizada no Município de Nova Santa Rita, após uma jornada de cinco anos de luta para conquistar a sua terra.

Mas foi somente no dia 05 de abril de 1994 que as 100 famílias, em torno de 500 pessoas, conforme o relato de alguns moradores, foram assentadas legalmente pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Das 100 famílias, cada uma recebeu 20 hectares de terra, e o grupo se organizou por afinidade durante o tempo de acampamento para formar os grupos ou núcleos, como eles nomeiam.

Além da luta pela terra, existe a luta pela Educação do Campo, onde a educação é parte da resistência para apoiar os direitos pela conquista da terra, a fim de reforçar a importância do campesinato como forma de trabalho e vida. É uma classe social (CAMACHO, 2010).

Os primeiros anos do assentamento foram marcados por grandes desafios: qual a forma de plantio adequada para esse tipo de solo, a organização do assentamento dentro dos aspectos sociais, político, econômico, a conquista por saúde e educação para os seus filhos? Assim, inicia-se a luta pela reabertura da Escola Rui Barbosa, que estava fechada. Em função do número reduzido de educandos, a escola foi fechada pelo período de 2 meses, sendo reaberta em 1994 por causa do Assentamento do MST, onde ela reabre para atender aos filhos dos assentados e à comunidade. No relato dos pais dos alunos e da comunidade, sempre é apontado

com orgulho e sentimento de vitória e conquista a reabertura da escola no campo para os seus filhos estudarem próximo de casa.

As 100 famílias do Assentamento Capela se organizaram por meio de quatro núcleos: Barragem, Santa Clara, COOPAN e Santa Maria. Como descreve Martins (2009, p. 87), cada núcleo tem uma forma de organização, como, por exemplo, o núcleo COOPAN, que optou em não dividir os lotes por família. Construíram suas casas no formato de agrovila, com a sua produção de trabalho, a cooperativa, de forma coletiva. Os demais núcleos optaram por cada família construir a sua casa em seu lote, e a produção ser individual, produzindo a partir de outras formas de cooperação. A imagem da figura 3 é do núcleo COOPAN.

Figura 3 - Núcleo COOPAN



Fonte: <http://www.coopan.com.br/index.php/conheca-a-cooperativa> (2021).

A forma de organização da COOPAN, como mostra a figura 3, dá a ideia de como é a agrovila, onde as casas ficam próximas umas das outras. Boa parte das residências não têm portões e cercas. No centro, há um pomar, a padaria, a ciranda, a administração da cooperativa, o refeitório, um ginásio de esporte e um campo de futebol, todos centralizados, sendo que as moradias ficam ao redor.

As cooperativas são bem presentes dentro do Assentamento Capela. O núcleo COOPAN é uma cooperativa e, assim como o núcleo Santa Rita, também faz parte da Cooperativa dos

Trabalhadores Assentados na Região de Porto Alegre (COOTAP)⁴ na Vilinha. Há um morador que também faz parte de uma cooperativa de reciclagem, conseqüentemente, o território educativo da escola Rui Barbosa é marcado pelo cooperativismo que existe nessa comunidade.

Cada núcleo do Assentamento Capela tem uma organização econômica diferente. Conforme descreve Martins (2009, p. 102):

No núcleo COOPAN, as famílias produzem associadas à 102 Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita Ltda. – COOPAN, ou em grupos de cooperação. Já nos núcleos Santa Maria, Santa Clara e Barragem, as famílias produzem em grupos de cooperação ou, em sua maioria, individualmente. As famílias dos núcleos Santa Maria, Santa Clara e Barragem trabalham basicamente com duas linhas de produção em escala de mercado: o leite e o arroz.

Como podemos observar, o território educativo da E.R.B é composto por agricultores. Para Fernandes e Molina (2004 *apud* MOLINA; JESUS, 2004), o território é algo a mais, é uma vantagem dos cidadãos do campo. Viver e trabalhar na terra, tirar da terra o seu sustento requer conhecimentos que são embasados nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território importa em uma maneira de pensar a realidade.

Para garantir a identidade territorial, a autonomia e a organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. [...]. Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. [...] Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo. (FERNANDES; MOLINA, 2004 *apud* MOLINA; JESUS, 2004, p. 60-61).

Quando os autores descrevem que “a educação é parte essencial desse processo”, estão pensando em uma escola que compreende e atende às expectativas de uma educação voltada para o campo de sua natureza, independente se ela for indígena, quilombola ou camponesa. Para o MST (2001, p. 127), “[...] não basta ter escola no assentamento; ela tem que ser uma escola de assentamento. Não basta ter escola no campo; tem que ser uma escola do campo, que assume as causas e a cultura de quem ali vive e trabalha.” A emancipação da educação se universalizou e se tornou direito de todos os diferentes tipos de povos, contemplando as especificidades de cada um.

A escola, ou seja, o coletivo educador, precisa conhecer o território e a sua história e suas experiências sociais, pois, segundo Arroyo (2011, p. 121): “Recuperar essa história como

⁴ COOTAP é produtora de arroz orgânico.

parte dos currículos e como função da docência será uma forma de garantir o direito a seus conhecimentos pelos educandos e pelos mestres.” Assim, a escola estará exercendo a sua verdadeira função de constituição do indivíduo, de modo que “[...] todo conhecimento tem origem na experiência social” (ARROYO, 2011, p. 121).

Ainda dentro desse espaço geográfico, nas proximidades da escola, existe uma Vila, denominada pelos moradores de “Vilinha”, de acordo com pesquisas feitas pelas educadoras com seus educandos em 2016, durante a primeira atividade do Clube de Ciências Saberes do Campo, quando saímos para reconhecer a comunidade e saber sobre a sua história.

O primeiro morador da Vilinha é avô dos nossos alunos. A partir da chegada dele, há cerca de 30 anos, para trabalhar nas terras de um fazendeiro da região, ele recebeu um terreno pelo seu serviço. Esse primeiro morador veio com sua família. Depois, vieram mais dois de seus parentes para trabalhar no corte de mato, também avós de nossos alunos. Seus filhos cresceram, constituíram famílias e criaram raízes nesse mesmo local, sendo que, hoje, também trabalham como cortadores de mato.

A Vilinha é constituída por 18 famílias e possui 17 casas. Essas casas são bem precárias, e a grande maioria foi construída de madeira, sendo que apenas algumas são de alvenaria. As residências são praticamente encostadas umas nas outras, e as poucas que têm banheiro não possuem fossa séptica: os dejetos são depositados na sanga, que passa por trás das casas. Já as outras moradias possuem latrina. As condições de saneamento básico são precárias, ou seja, ele não existe, e é possível ver e sentir o esgoto a céu aberto. Como todas as casas do campo, a fonte de água é o poço artesiano.

Quase todas as mulheres (mães dos alunos) são donas de casa, e os maridos trabalham como cortadores de mato, sendo acácia e eucalipto os mais comuns na região. Segundo os relatos das mulheres da comunidade, quando tem muito mato para cortar, algumas mulheres vão junto para ajudar os seus maridos no corte. Apenas dois dos moradores, que têm como fonte de renda a reciclagem, participam de uma cooperativa de reciclagem do município.

A Vilinha está localizada em uma área verde muito bonita. Tem em torno de meio hectare de terra, que é cercada por árvores nativas da região e uma sanga que contorna as casas. Conforme ela vai contornando as casas e passa na parte da frente das moradias, a mesma já está toda poluída, com lixo e descarte de peças de carro. Todavia, não são todos os moradores que descartam lixos na sanga, mas quase todos descartam os seus dejetos, diretamente e indiretamente, na sanga. Esses relatos se deram em conversas entre as educadoras e os moradores da Vilinha, em visitas à comunidade, evidenciando “[...] o quão importante e

necessário saber escutar”, como diria Freire (2011, p 111), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático é solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*. (FREIRE, 2011, p.111, grifos da autora).

Dar voz à comunidade e fomentar o diálogo entre a escola e a comunidade é conhecer cada uma das crianças, respeitando a individualidade de cada um e cada uma. É conhecer as pessoas que também intervêm e mediam a relação do conhecer dessas crianças fora do espaço escolar. Valendo-me das palavras de Freire (2011, p. 134): “[...] preciso agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica”.

Esse movimento das educadoras é um conhecimento extraescolar, esse ato de conhecer cada um de seus alunos e alunas, tanto no espaço escolar, como no seu espaço (estou me referindo ao espaço do aluno), a saber, sua comunidade e seu território. Os educandos percebem esse aproximar-se da escola e se sentem importantes e acolhidos por essa instituição, fazendo com que também queiram se aproximar e participar das atividades proporcionadas por ela. Assim como os alunos, eu como educadora e, acredito que as minhas colegas também, sentiram o acolhimento por parte da comunidade. Esse sentimento ocorreu como uma carga de energia para a alma e para a consciência, apontando que estamos trilhando o caminho certo.

Corroboro o entendimento expresso por Arroyo (2011), o qual aborda questões como o “*direito a saber-se*” e por que as experiências dos educandos estão ausentes e não estão presentes nos currículos escolares. Refletindo sobre esses aspectos, a proposta da Escola Rui Barbosa é resgatar essa identidade e a origem de uma escola do/no campo, bem como dar o direito de conhecer a história desse coletivo popular.

Trago, a respeito disso, o pensamento de Arroyo (2011) e Freire (2011), quando ambos ressaltam a importância do Direito de Ser e Saber ser.

Diante das tensões vividas nas salas de aula cresce a preocupação por saber mais sobre os educandos, por entender mais como eles mesmos se sabem, o que pensam de suas formas de viver, de ser criança, adolescente, jovem ou adulto. Essas preocupações têm levado os docentes e educandos a se perguntar se os saberes dos currículos os ajudam a saberem-se, a conhecerem-se. (ARROYO, 2011, p. 261).

E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de agente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. (FREIRE, 2011, p. 134).

Os autores são pontuais ao descrever o direito do saber ser, de o educador conhecer o contorno geográfico, cultural e social dos seus educandos ao saber teórico/prático contextualizado, conciliando os saberes populares com os saberes científicos aprendidos na escola. A escola, ao observar e conhecer o espaço e o território, identifica os seus potenciais educativos para traçar e elaborar projetos e construir os conteúdos programáticos, de acordo com a realidade dos educandos.

Para que isso ocorra, é preciso identificar alguns elementos que se fazem presentes para explorar e entender um território, tais como os saberes que representam a cultura desse povo e a sua identidade. Outro elemento seriam as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos, a escola e o trabalho comunitário ali presentes. A política é um elemento importante. É preciso conhecer as ideologias políticas desses sujeitos, bem como as políticas públicas presentes nesse território. O último elemento seria o trabalho, identificar quais tipos de trabalho estão presentes nesse território educativo.

A escola precisa estar atenta aos elementos presentes no seu território educativo, como os saberes, as relações sociais, a política e o trabalho. Dessa forma, poderá pensar e organizar uma proposta pedagógica voltada àquela comunidade. O território pode ser entendido como componente curricular e como parte desse processo educativo. Pensar sobre os conteúdos escolares, as aprendizagens vividas e a identidade desse território não é ficar preso somente a ele, mas entender que a história de vida desses moradores faz parte da história do seu país, a história da luta pela terra da reforma agrária, da luta pela educação do campo e da educação popular do nosso Brasil.

Em uma de suas obras, Freire (2011) fala que “educar é um ato político” porque deve permitir aos sujeitos o acesso ao conhecimento, ao conhecimento da sua realidade, ao conhecimento de seus direitos como cidadão e ao conhecimento de suas potencialidades. Disso decorre que a demanda política das sociedades seja organizada politicamente, de tal modo que todos os sujeitos possam realizar os seus direitos.

Ainda falando e pensando sobre direito, podemos refletir: por que explorar o território? Porque os sujeitos precisam conhecer o seu território, a sua cidade, os seus espaços públicos, os seus espaços de lazer, os projetos que têm na cidade, as suas secretarias e a saúde pública e quais são os seus direitos e deveres para com esse território a que pertencem. Dessa forma, estaremos trabalhando a cidadania e promovendo uma educação integral para os nossos educandos.

Nessa perspectiva, as educadoras passaram a ampliar seus olhares para além dos muros da escola, para que os educandos fossem capazes de participar e transformar o seu território de forma positiva. Assim como descreve Dowbor (2006, p. 10), a “[...] educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la”. Discorrendo sobre a ideia apresentada anteriormente, a escola deve elaborar uma proposta pedagógica que contemple conhecimentos, habilidades e os saberes locais dos estudantes.

Em resposta à segunda pergunta mencionada no início desse capítulo, uma das propostas pedagógicas da E.R.B para potencializar o reconhecimento dos saberes dos sujeitos desse território, é o Clube de Ciências Saberes do Campo, que permite trabalhar por um período maior sobre o componente curricular de Ciências Naturais, a ciência do dia a dia dessas crianças, sem perder o cunho científico, contemplando as competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Outro ponto a demarcar, a partir do livro “Caminhos da Educação Integral no Brasil”, no capítulo “Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate”, é a ideia de Giolo (2012, p. 104): “é certo que o tempo integral permitirá adicionar ao currículo escolar propriamente dito uma série de outras atividades, quase impossíveis de serem realizadas em uma escola de turno único”. O Clube de Ciências chega para complementar essa educação integral permanente entre o que se aprende e o que se pratica de forma contextualizada com a realidade e com os saberes dos alunos.

Nessa perspectiva, a escola tem a tarefa de favorecer o território, pois a escola faz parte dele, foi construída naquele espaço para aquela comunidade. A escola deve consolidar esse território como um Território Educativo. Por vezes, pensamos o território como espaço físico e geográfico, mas ele vai além do conceito de espaço, uma vez que engloba as relações sociais, intelectuais e afetivas. As relações entre os sujeitos com o espaço é espaço de vida, daí a importância de o sujeito se reconhecer no seu território e ter o sentimento de pertencimento a esse lugar.

Sendo assim, alguns elementos são essenciais para articular o território e o currículo, como o reconhecimento dos saberes locais e o modo de ser e de fazer nesse território. Os saberes locais podem ser tema ou ponto de partida para a reflexão intencional das áreas do conhecimento escolar, ou seja, saberes a partir dos quais se criam temas geradores e contexto para a reflexão sobre as linguagens, a matemática, as ciências humanas e as ciências da natureza (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019).

Nesse sentido, para que os potenciais educativos sejam integrados ao currículo escolar, precisa-se ter a intencionalidade pedagógica, a fim de que haja a aprendizagem e a construção do conhecimento.

3 CURRÍCULO ESCOLAR: UM BREVE HISTÓRICO

O presente capítulo tem o objetivo de compreender o currículo escolar por meio de um breve histórico, bem como de suas teorias e tipos de currículo, pois, dentro do contexto educacional, acredita-se que seja importante conhecer a história deste termo, como também suas características no âmbito educacional (antes de contar sobre a reestruturação curricular da EMEF Rui Barbosa).

Conforme Libâneo e Oliveira (2012), o processo de ensino-aprendizagem tem início quando nascemos e se fortalece durante os primeiros anos de vida. As nossas experiências cotidianas integram os diversos saberes. É dentro desse contexto que a existência da escola se justifica como espaço de acesso ao conhecimento e ao saber sistematizado. É com a finalidade de compreender melhor o currículo escolar que surge a proposta deste estudo.

Sobre a história do currículo, é possível verificar, por meio dos estudos de Libâneo (2004), Hornburg e Silva (2007), Macedo (2006), Saviani (2009), entre outros, que o currículo brasileiro atual teve como base o currículo que surgiu nos Estados Unidos por volta de 1920, que tinha como finalidade a escolarização massificada em virtude da industrialização crescente. Contudo, a história do currículo não se restringe apenas a esse acontecimento.

Segundo Schimidt (2003), no Brasil, o processo educativo começou a acontecer no início da colonização, por meio dos padres jesuítas, que tinham como objetivo a catequização das populações nativas, instruindo-as sobre escrita, leitura e contagem. Ainda conforme esse autor, com o processo de industrialização nos países capitalistas, foi imprescindível capacitar os trabalhadores, iniciando, assim, uma maior preocupação e necessidade de organizar um currículo que atendessem à categoria trabalhadora, não apenas à burguesia.

De acordo com Moreira e Candau (2007), no Brasil, o início das organizações das escolas regulares aconteceu no início dos anos quarenta, e se intensificou durante o processo de industrialização. No ano de 1942, durante o governo de Getúlio Vargas, houve novas e importantes reformas no ensino, realizadas pelo ministro Gustavo Capanema. Na época, essas reformas foram chamadas de “Leis Orgânicas da educação Nacional” ou “Leis Orgânicas do Ensino” e abrangeram vários aspectos do ensino primário e médio.

Saviani (2008, p. 294) explica que “[...] faz sentido, pois, retomar a política educacional e as realizações da ditadura militar no Brasil, pondo em destaque aspectos que se fazem presentes, ainda hoje, na educação brasileira”. Ao resumir alguns dos aspectos e legados desse período, o autor faz referência a fatos, como, por exemplo: “Vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado; favorecimento da privatização do ensino;

implantação de uma estrutura organizacional que se consolidou e se encontra em plena vigência; institucionalização da pós-graduação” (SAVIANI, 2008, p. 295).

Conforme Saviani (2009), foi a partir do século XX que as *práxis* curriculares brasileiras passaram a ter fortes influências teóricas advindas dos Estados Unidos. John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, quando fundou a escola-laboratório na Universidade de Chicago, baseou-se na ideia de que a criança aprende de maneira mais completa por meio de práticas que tenham significados. O filósofo promoveu com precedência o direcionamento para o currículo por experiências, sendo esse aceito no Brasil a partir da década 1930, porém, não foi colocado em prática no cenário da educação brasileira.. Compreende-se, a partir desses apontamentos, o currículo “[...] como algo dado ao professor: os conteúdos devem mostrar ao mestre quais são os caminhos abertos à criança” (SCHIMIDT, 2003, p. 61).

Conforme Berticelli (2005), no Brasil, a partir da década de 1970, o questionamento crítico sobre o currículo alavancou-se, com o aporte de conceitos pós-modernos, iniciando a discussão sobre o currículo. A partir disso, em função de novas contribuições teóricas integradas a esse, o mesmo veio a ser compreendido como uma consideração que leva para o ambiente escolar “[...] diferentes porções de cultura, ao sabor dos interesses e relevância que estes lhe concedem, em diferentes momentos históricos e em diferentes circunscrições geográficas, políticas, econômicas, religiosas, etc.” (BERTICELLI, 2005, p. 25).

Assim, nesse contexto histórico:

No Brasil, o currículo tornou-se palco de lutas, de opções, de escolhas (ainda que limitadas), muitas vezes apressadas, outras vezes extremamente criteriosas, muitas vezes democráticas, outras autocráticas e impositivas – tudo porque as escolas, em todos os níveis do ensino público e privado, se veem diante do imperativo legal de produzir seus projetos político-pedagógicos. (BERTICELLI, 2005, p. 25).

De acordo com Schmidt (2003), o processo de ensino do Brasil vem passando por várias transformações, imprescindíveis e induzidas pela Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Entre essas transformações, as que têm se mostrado mais significativas e essenciais são as que se pronunciam em relação ao currículo em todos os níveis de ensino.

Cavalcanti (2011) diz que o currículo é estabelecido em uma área complexa, onde os limites que o definem são amplos. Já para Sacristán (2013), forças diferentes agem na construção do currículo, sendo que todas que desse participam não o fazem de forma neutra, mas colaboram com a sua marca, pois o currículo é uma área impregnada de forças, ideologias,

interesses, valores e necessidades que, de maneira direta ou indireta, desenvolvem a visão de mundo dos sujeitos envolvidos em sua composição.

Quanto à definição de currículo, Galeão (2005, p. 45) aponta que “[...] currículo é um plano para a aprendizagem”. Já Pacheco (2007) diz que existem diversas concepções de currículo e não há uma concordância acerca de sua definição. Tal termo já foi “[...] associado a rol de conteúdos escolares, matriz curricular, programas de ensino, ações práticas no contexto escolar e a todos esses fatores em conjunto” (PACHECO, 2007, p. 48).

Partindo das várias diferenças do currículo, é possível observar que esse abrange questões de ordem prática e teórica que fazem referência à educação formal e estão relacionadas “[...] ao processo de ensino-aprendizagem, ao conhecimento escolar, à vivência da escolarização” (CAVALCANTI, 2011). Nesse sentido, o autor expõe que as concepções típicas, no entanto, apresentam uma diferença entre o que é vivido e o que é planejado em termos de currículo.

Silva (2009) pondera, afirmando que se torna importante compreender as teorias que orientaram a definição de um determinado currículo e quais objetivos esse currículo propõe. Essas teorias normalmente são conhecidas como teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, e cada uma tem suas características próprias.

- Teorias Tradicionais do Currículo: segundo Silva (2009), a teoria tradicional do currículo procura a neutralidade, tendo como finalidade principal favorecer a identificação das metas da educação escolarizada, formando o profissional especializado ou possibilitando uma educação geral e acadêmica.

A Teoria Tradicional do Currículo teve como teórico fundamental o educador John Franklin Bobbitt, que, no ano de 1918, escreveu sobre o currículo em uma ocasião conturbada da história da educação nos Estados Unidos, “[...] em que, diversas forças de cunho político, econômico e cultural queriam envolver a educação de massas de acordo com suas ideologias” (SILVA, 2009, p. 23). As argumentações de Bobbitt eram visivelmente conservadoras, mas sua intervenção buscava modificar de forma radical o sistema educacional. Bobbitt recomendava que a escola funcionasse de maneira igual a uma empresa comercial ou industrial.

Nesse sentido, o currículo tornava-se um tema de organização e gestão, acontecendo de forma burocrática e mecânica, por meio do qual operavam os conceitos essenciais de “[...] ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos” (SILVA, 2009, p. 17).

- Teorias Críticas do Currículo: conforme Silva (2009), a década de 1960 foi marcada pela manifestação de vários movimentos sociais e culturais que discutiam de maneira explícita a sociedade e as suas organizações. Nesse contexto, emergiram as primeiras teorias que questionavam a estrutura educacional e o pensamento vigente, em especial, as concepções tradicionais do currículo.

As novas teorias críticas do currículo buscaram compreender, fundamentadas na teoria dialética-crítica de Karl Marx, qual era o real papel do currículo na educação. De acordo com Silva (2009, pp. 29-30),

[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.

Baseados na teoria de Karl Marx, novos teóricos revelaram-se, como, por exemplo, Christian Baudelot, Louis Althusser, Jean Claude Passeron, Pierre Félix Bourdieu, Roger Establet e, no Brasil, o educador Paulo Freire (SILVA, 2009).

Paulo Freire contribuiu muito em relação à educação brasileira, pois sempre abordou e tratou o currículo de uma forma crítica, que não diverge a teoria da prática. Um currículo que libertaria o cidadão, pois não há várias pessoas privilegiadas que poderiam impor suas convicções e pontos de vistas, mas isso capacitaria o indivíduo, por meio da sua consciência crítica, a fazer a leitura do mundo (SILVA, 2009).

- Teorias Pós-Críticas do Currículo: de acordo com Silva (2009), as teorias do currículo que vieram depois das Teorias Críticas são chamadas de Teorias Pós-Críticas. As Teorias Pós-Críticas apresentam, em sua essência, uma concepção do currículo como sendo multiculturalista, e demonstram as inúmeras diversidades presentes no mundo hodierno. As Teorias Pós-Críticas trabalham os conceitos fundamentais de “[...] identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2009, p. 17).

No currículo crítico multiculturalista, Silva (2009, p. 89) ressalta que,

[...] a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão [...]. Em termos curriculares, o multiculturalismo, nessa visão, pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas “minorias” – negros, mulheres, homossexuais.

Nesse pensamento de teorização, os currículos operam como práticas de subjetivação, de significação e discurso feitos nas relações de saber-poder, sendo os currículos compreendidos como modos de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de etnia, gênero, raça, sexualidade e multiculturalismo.

Segundo Jesus (2014, p. 23), estudos realizados sobre o currículo a partir das décadas de 1960 e 1970 destacam que existem vários níveis de currículo, sendo que tais níveis “[...] servem para fazer a distinção de quanto o aluno aprendeu ou deixou de aprender”. Dessa forma, para compreender melhor a estrutura do currículo, é necessário conhecer suas diferentes dimensões. Libâneo (2004) aponta que, no contexto escolar, existem três tipos de currículo: o Currículo Formal, o Currículo Real (em Ação) e o Currículo Oculto (Implícito).

- Currículo Formal: conforme Libâneo (2004), o currículo formal é aquele que está relacionado e é estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. Esse currículo, denominado formal, foi instituído pelo sistema educacional, manifestos em normas curriculares desde as suas finalidades até os conteúdos das disciplinas ou áreas de estudo.

- Currículo Real (em Ação): de acordo com Libâneo (2004), é o que passa a ser realidade no ambiente escolar com alunos e docentes, a cada instante, em decorrência de um projeto político pedagógico e das finalidades de ensino. Nesse contexto, o currículo real é “[...] tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 2012, p. 75).

Para Saviani (2008, p. 4), nesse cenário, não é aceitável que sejam preparadas propostas curriculares normais, sendo justificável que seja feito um currículo para cada contexto, “[...] um currículo para cada região, um currículo para cada escola, quiçá, para cada classe” (SAVIANI, 2008, p. 4).

- Currículo Oculto (Implícito): para Libâneo (2004), o currículo oculto é denominado assim por não se mostrar de forma clara, “[...] não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem” (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 2012, p. 177).

Segundo Camacho (2010), o currículo oculto aponta as práticas e as mudanças educacionais que guiam e resultam nos aprendizados não explícitos e nem propostos pelos projetos educacionais. Ainda pode ser considerado como “[...] a aquisição de valores, atitudes, processos de socialização e formação moral” (CAMACHO, 2010, p. 8).

4 RE-CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

*O desabrochar dos girassóis da EMEF. RUI BARBOSA
(RODRIGUES, 2022)*

Com essa epígrafe, inicio falando sobre o desabrochar do coletivo educador da Escola Rui Barbosa. Segundo o dicionário *online* “Languages”⁵, o significado de desabrochar é “abrir-se, despertar, transformar” (LANGUAGES, [2021], *online*). Para a Educação, isso significa saberes, o currículo, a formação e a reflexão sobre a prática educativa.

Há décadas, os currículos escolares não correspondiam ou não dialogavam com as diferentes camadas populares da sociedade. Eram currículos prontos, engessados, raramente discutidos, pensados e elaborados a partir de cada realidade e território escolar. E, assim como o PPP, eles eram e são cópias de outras escolas, não tendo a própria identidade da instituição escolar.

Após toda a caminhada do coletivo educador e a gestão escolar em busca da identidade da EMEF Rui Barbosa, de uma escola do/no campo e da construção democrática de um Projeto Político Pedagógico, os currículos passaram a ter um olhar crítico e reflexivo sobre o papel da escola na comunidade, a partir da pergunta: que escola é essa? O que queremos como escola? Vocês se enxergam nesse PPP? A comunidade se identifica com a escola? Essas perguntas foram a base para construção do PPP da Escola Rui Barbosa, pensando em um projeto para a educação básica do campo.

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. (ARROYO, 1999, p. 32).

Uma proposta pedagógica voltada para a construção da gestão democrática se caracteriza por sua elaboração coletiva, incorporando a identidade e os direitos do povo do campo. Entretanto, não se pode construir projetos descontextualizados da realidade do território, pois toda ação educativa deve dialogar e fazer sentido para os sujeitos. Partindo dessa premissa, a escola estabeleceu um diálogo com a comunidade sobre a importância de o planejamento coletivo dos professores ser mensal, bem como a apresentação das atividades que acontecem no cotidiano da escola, como a acolhida que ocorre todas as manhãs, que é um momento de acolher todos e todas que estão em nossa escola. Essas atividades fazem parte do

⁵ Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PPP, ou seja, estão documentadas nas ações educativas da escola em programas e projetos da escola.

A comunidade estava sendo colocada a par das atividades e do funcionamento escolar, participando de forma democrática da construção do PPP, aproximando e construindo um vínculo entre escola e comunidade, escola e aluno, com também escola e famílias. Nesse olhar, a escola está trabalhando de forma contextualizada com o seu território.

Durante essa jornada, realizada durante o ano letivo, com algumas reuniões com a comunidade escolar e o corpo docente para a construção do PPP, foi entregue para os responsáveis e educandos um questionário indagando sobre a escola que temos e a escola que queremos. As crianças menores expressaram suas opiniões por meio de desenhos, e só então concretizamos a escrita desse documento, que, realmente, traz o reflexo dos anseios da comunidade escolar e descreve fielmente a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da escola.

De maneira geral, percebemos que investir em um processo em que a escola seja a autora do seu PPP promove a sensibilização e a responsabilidade dos docentes diante do projeto pensado e construído para a EMEF Rui Babosa e para os seus educandos, mostrando a sua identidade como escola integral do/no campo, entretanto, deixando de forma clara a ação educativa, a construção, o desenvolvimento da sua epistemologia e o ensino-aprendizagem desenvolvidos na escola.

Corroborando o entendimento expresso por Libâneo (2012), a escola do futuro que sabe ensinar é aquela que sabe organizar os conteúdos, tendo em vista as características individuais, culturais, sociais e os saberes da comunidade local, que, muitas vezes, servem como base para a construção de novos conhecimentos. Compreendendo a importância do papel da educação no desenvolvimento dos seres humanos, baseada no desenvolvimento integral das pessoas dentro de um enfoque humanista Freireano, pudemos refletir sobre o conhecimento, a aprendizagem e o currículo a ser construído para os educandos da EMEF Rui Barbosa.

Durante os planejamentos coletivos, que ocorrem mensalmente, e têm como ponto de partida refletir a prática docente, destaca-se que esses são, também, um momento de estudo para o coletivo educador. Freire (2011, p. 40) afirma a importância da formação dos educadores, pois é “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.”. Nesses momentos, o grupo dialogava sobre os conteúdos de ciências que seriam trabalhados no C.C.S.C. Ainda com o pensamento de Freire (2011, p. 40), “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

E, refletindo sobre a prática, percebemos que muito do fracasso e evasão escolar ocorrem por conta do currículo escolar e pelo fato de os conteúdos estarem distantes e alienados para os educandos. Um exemplo é ter um currículo de uma escola urbana sendo trabalhado em uma escola do/no campo. Que valorização uma escola que é do/no campo está dando para o trabalho realizado pelo agricultor, camponês, para o ribeirinho? Como a comunidade irá se sentir e se perceber perante a escola da sua comunidade, que é totalmente excludente? Diante disso, a escola acaba excluindo e se distanciando da sua verdadeira função social.

Quando falamos em valorização das escolas do campo, não estamos querendo dizer que essas sejam melhores ou inferiores às escolas urbanas, mas que haja um diálogo sobre as diferenças do campo para o urbano por meio de atividades em que os educandos possam compreender, problematizar e fazer relações entre as diferentes realidades.

[...] os(as) professores(as) em suas práticas precisam reconhecer e “trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. (CALDART, 2012, p. 262).

Diante desse olhar de valorização que a EMEF Rui Barbosa construiu por meio do PPP, bem como o reconhecimento da história da escola na comunidade e do seu território educativo, o coletivo educador percebeu como estava sendo positivo o retorno das atividades do C.C.S.C tanto por parte dos alunos, quanto da comunidade escolar. Os conteúdos, principalmente do Ensino de Ciências, estavam sendo trabalhados a partir do contexto dos educandos e, a partir dessas atividades, era possível trabalhar os conteúdos das diferentes áreas de ensino.

Após esse olhar para o currículo escolar e a reflexão sobre o movimento de transformação que a escola e nós, educadoras, estávamos passando (de “escolinha de zona rural” para Escola do Campo), precisávamos continuar a caminhada para a reestruturação curricular, em que os conteúdos de ensino previstos pela BNCC pudessem ser identificados e trabalhados a partir do território educativo da escola. Nos planejamentos coletivos, as educadoras discutiram sobre até onde vai o nosso território: com giz e um pedaço de TNT, desenhamos esse território a partir da nossa escola. Essa atividade foi orientada por uma professora da UFRGS e pela equipe diretiva da escola. Conforme “Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo”:

Cada escola precisa decidir, em função dos objetivos específicos do seu inventário, qual o recorte do entorno a ser investigado, considerando estas totalidades que se entrelaçam: - as redondezas do prédio/local da escola; - a área de vizinhança da escola; - a(s) comunidade(s) envolvida(s) com a escola e suas atividades. (CALDART *et al.*, 2016, p. 2).

Figura 4 - Educadoras mapeando o território educativo



Fonte: acervo da autora (2018).

Esses encontros e discussões sobre currículo e território nos fizeram perceber que precisávamos ultrapassar os muros da escola, deixando de lado qualquer tipo de pré-conceito já formado. Tratava-se de ir com o olhar novo, como se fosse a primeira vez que estivéssemos visitando um lugar novo e com empolgação. Essa ação de sensibilização, com olhares atentos, curiosos e questionadores fez com que deixássemos programados os nossos próximos planejamentos coletivos, organizando nossa saída em dois dias. Na primeira saída, fomos conhecer o núcleo Santa Clara, Barragem e COOPAN. No núcleo COOPAN, foi agendada a visita, pois ele possui uma organização diferente dos demais espaços da comunidade.

Seguimos em busca de conhecer o nosso território a partir do mapa elaborado pelo coletivo educador da EMEF Rui Barbosa. Em nossa primeira saída, fomos conhecer a COOPAN e suas unidades de produção, sua agrovila, que fica próxima à escola. Assim como no núcleo Santa Clara e Barragem, conversamos com os trabalhadores, muitos deles pais dos alunos. A nossa visita foi agendada previamente e guiada por uma cooperativada e por alguns alunos que explicaram cada setor, assim como o seu funcionamento. Cada professora anotava em seu bloco os possíveis conteúdos encontrados em cada setor. Nos demais núcleos, passamos pelas casas, conhecemos as ruas e observamos suas plantações.

Figura 5 - Coletivo Educador conversando com uma moradora do Núcleo Coopan



Fonte: acervo da autora (2018).

Na segunda saída, fomos até a Vilinha e também passamos pelo núcleo Santa Maria e Santa Rita, onde temos boa parte de nossos alunos. Essa visita foi um pouco diferente da outra, pois não precisamos agendar a visita, mas avisamos os alunos que iríamos até lá para conhecer o bairro, as famílias e suas casas. Os alunos estavam aguardando a chegada das suas professoras, e os educandos foram os nossos guias, mostrando seu bairro, contando onde eram suas casas e quem eram seus vizinhos. Estavam felizes por verem suas professoras caminhando na sua comunidade e conversando com os seus familiares e vizinhos. Da mesma forma, cada professora foi anotando em seu bloco sobre o território e sobre as falas da comunidade, assim como os seus possíveis conteúdos.

Durante as visitas das educadoras para explorar o território escolar, ocorreram conversas individuais com moradores. Outros momentos dessas conversas foram em grupos de moradores da comunidade e familiares dos alunos. Outros, ainda, somente de observações sobre o espaço, moradias e tipo de plantação, reafirmando o pensamento de Arroyo (2012b, p. 361), que aponta que ao “[...] reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas

sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos”, a escola só irá legitimar esses saberes ao incorporá-los ao currículo escolar.

Após as visitas concluídas, o grupo se reuniu e fez um levantamento sobre as anotações registradas por cada educadora. Também foram discutidas as anotações sobre cada espaço visitado e os possíveis conteúdos destacados nos espaços da comunidade. Alguns conteúdos, como saneamento básico, germinação, adubo orgânico, cooperativismo, entre outros, já foram trabalhados no CCSC de forma contextualizada com o território educativo e as vivências dos educandos e de sua comunidade.

O levantamento em mãos e o reconhecimento do território permitiram ao grupo organizar o currículo vivo da EMEF Rui Barbosa. A estruturação do currículo vivo organiza-se com uma proposta de temática para cada ano escolar. A partir da temática, há uma ação prática, onde ocorre uma saída de campo no território educativo (um local específico na comunidade). Através dessa temática e ação prática, irá possibilitar às educadoras o trabalho interdisciplinar, pois cada componente curricular tem um eixo temático que interliga os conteúdos, tornando esse currículo vivo.

No quadro 1, é possível observar o modelo brevemente ilustrativo da organização do currículo vivo do primeiro ano, que pode ser encontrado nos anexos desta dissertação.

Quadro 1 - Organização do currículo vivo do primeiro ano

EMEF RUI BARBOSA

TEMÁTICA: VIDA E TRABALHO NO CAMPO			
Ação 2: Conhecendo a Padaria			
COMPONENTE CURRICULAR	EIXO TEMÁTICO	COMPATÊNCIAS	CONTEÚDOS
Português	A função econômica e social de uma padaria	<p>C11LP5 Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, reconhecendo as convenções do gênero, a situação comunicativa e a finalidade desse texto.</p> <p>C12LP5 Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, reconhecendo as convenções do gênero, a situação comunicativa e a finalidade desse texto.</p> <p>C13LP5 Compreender, com autonomia, os conteúdos de notícias, reportagens, vídeos em Blogs argumentativos, reconhecendo as convenções do gênero, a situação comunicativa e a finalidade desse texto.</p> <p>C14LP5 Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.</p> <p>C17LP5 Apreciar poemas e outros textos versificados, reconhecendo suas características e estrutura.</p> <p>C18LP5 Apreciar e compreender leituras e apresentações de textos dramáticos.</p> <p>C19LP5 Compreender o modo de apresentação e significados de um verbete no dicionário.</p> <p>C23LP5 Reconhecer a existência de variedades linguísticas, compreendendo-as como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos instrucional de regras de jogo. • Compreensão leitora: convenções, situação comunicativa, tema/assunto e finalidade desses textos. • Ampliação do vocabulário. • Leitura de anedotas, piadas e cartuns. • Compreensão leitora: convenções, situação comunicativa, tema/assunto e finalidade desses textos. • Ampliação do vocabulário. • Leitura/ assistência de notícias, reportagens, vídeos em Blogs argumentativos. • Compreensão leitora: convenções, situação comunicativa, tema/assunto e finalidade desses textos. • Ampliação do vocabulário. • Comparação de informações sobre um mesmo fato. • Apreciação estética. • Estilo. • Textos dramáticos. • Leitura e compreensão de verbetes. • Variação linguística. • Lendas regionais do Rio Grande do Sul. • Edição de vídeo para Blogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil. • Argumentação oral.

Fonte: elaboração própria (2021).

Após a escolha da temática por turma e da ação prática, cada professora separou os conteúdos (conforme a BNCC) por semestre, adequando-os aos eixos temáticos. Ao analisar os eixos temáticos do currículo vivo, percebemos que todos têm algo que faz parte do cotidiano dos sujeitos e estão ligados ao seu território educativo, aliando teoria e prática, fazendo com que os conteúdos e o que é trabalhado na escola façam sentido na vida desses educandos.

Ao observar as temáticas e as ações práticas de cada ano do currículo vivo, podemos perceber que será trabalhado, em diferentes aspectos, o território educativo da escola, pois, da pré-escola até o 5º ano, os educandos poderão conhecer e re-conhecer as potencialidades e as vulnerabilidades dessa comunidade.

Trabalhar com currículo vivo possibilita que os educandos percebam-se como cidadãos pertencentes à sociedade como agentes de transformação no mundo. Outro ponto importante para ser mencionado, ao trabalhar com este tipo de currículo, é que o educador não pode se prender a olhar somente para o território. É fundamental que busque outras experiências fora desse espaço para que os educandos tenham outras percepções de vida, construção de conhecimento e resolução de problemas.

A partir dessa experiência de ter trabalhado Ciências dentro do ambiente real das crianças nas aulas do C.C.S.C, foi mais fácil pensar e reestruturar o currículo vivo da Escola Rui Barbosa. O currículo foi sendo reestruturado, atendendo às demandas da comunidade e contemplando a realidade da escola do/no campo. Durante o processo de reestruturação do currículo, não foi descartada a BNCC, que é o documento nacional para as instituições escolares, tanto da esfera pública, quanto das instituições privadas. Esse documento é referência obrigatória para a construção dos currículos escolares da educação básica.

Mesmo tendo a BNCC estabelecido uma normativa curricular, que tem como objetivo definir os conhecimentos, competências e habilidades que os educandos irão desenvolver ao longo de toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, muitas vezes, na prática, alguns conhecimentos são deixados de lado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017. p. 1).

No entanto, quando se pensa em currículo, não podemos relacioná-lo a uma mera lista de conteúdos a serem trabalhados com os educandos durante toda a Educação Básica. Conforme Brasil (2010, Art.13), o currículo “[...] configura-se como um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos”. Ainda:

§ 2º - Na organização da proposta curricular deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos. (BRASIL, 2010, Art. 13).

Os currículos escolares devem ser reestruturados pelo corpo docente e equipe pedagógica, tendo como princípios orientadores a BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e o documento Território Municipal de Nova Santa Rita, considerando o seu território, ou seja, a sua comunidade, conforme o inciso anteriormente citado. A BNCC é constituída pela parte Diversificada, que pode corresponder a até 40%, em que contempla as especificidades de cada estado, e também conta com o documento do Território Municipal. O mesmo serve para destacar as peculiaridades dos municípios.

Outro ponto a destacar é sobre a parte diversificada do município. Durante todo o ano de 2019, a cidade de Nova Santa Rita formou uma comissão de professores de diferentes áreas de formação do próprio município para analisar a BNCC, o RCG e montar o documento Território Municipal de Nova Santa Rita, sob a consultoria da Doutora Dirléia Fanfa Sarmento. Ao final do ano de 2019, todas as escolas da rede estavam com o documento atualizado. Sendo assim, as instituições escolares possuem o direito de “[...] criar, inserir novos conteúdos”. Esses foram construídos a partir da realidade de cada escola, contemplando o seu território educativo e as suas vivências nesse espaço. Conforme Brasil (1996):

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que 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. (BRASIL, 1996, p. 3).

A caminhada de reconstruir o currículo escolar da EMEF Rui Barbosa passou por longos diálogos e reflexões. Iniciou-se olhando para o PPP da escola e para a busca pela identidade de uma escola do/no campo, pensando em uma escola de turno integral com qualidade e adesão do

projeto Clubes de Ciências do Campo, com a criação do Clube de Ciências Saberes do Campo na escola, o que levou o coletivo educador a refletir sobre o currículo escolar e a construção de um novo currículo que contemplasse a realidade daquele território, sem esquecer da BNCC.

A reelaboração da proposta curricular precisa considerar os fundamentos básicos do PPP da escola, refletindo sobre a missão e o princípio do PPP da Escola Rui Barbosa, que “[...] busca formar educandos conscientes de seus direitos e deveres, críticos, participativos, responsáveis e capazes de refletir sobre seus valores e princípios, sua realidade e origens” (2019, p. 11). A visão da escola é trabalhar a partir da realidade, sempre valorizando as origens daqueles indivíduos que fazem parte da comunidade escolar.

Atendo-se ao pensamento de Sacristán (2000), o autor afirma que, por meio do currículo, é possível fazer uma análise para ver se a escola, de fato, cumpre com o que está escrito no seu PPP, pois esse documento é construído a partir da realidade da escola, considerando o contexto social e cultural da comunidade que compõe aquele território. Dessa forma, podemos perceber todo o processo de construção da identidade da EMEF Rui Barbosa e toda a sequência desse trabalho, que se encaminhou para a reconstrução de um currículo que possa romper com a ideologia dominante, na qual o povo do campo se sente excluído da sociedade.

Ao final do ano de 2020, o coletivo “terminou” de estruturar o Currículo Vivo da EMEF Rui Barbosa, o qual inicia as atividades do semestre sempre com uma saída de campo na comunidade, sendo a atividade norteadora que articula os conteúdos científicos aos saberes da comunidade e do território. A escola não colocou o currículo em prática devido à pandemia, mas tem como experiência trabalhar os conteúdos científicos, estabelecendo uma relação com a prática cotidiana das crianças por meio das atividades do C.C.S.C.

Ao longo desse caminho percorrido pela escola, ocorreram grandes transformações, tanto no coletivo educador, como nos educandos, nas famílias e na comunidade escolar, pois mesmo aqueles sujeitos que não têm filhos na escola reconhecem-na como parte da história daquele lugar. Isso é visto e sentido quando andamos pela comunidade, nos eventos da escola como Festa Junina, Chá das Mães, entre outros. Quando as educadoras participam das festividades que ocorrem na comunidade, sentimos o aproximar e o acolhimento daqueles sujeitos.

5 METODOLOGIA

Este capítulo pretende explicar o caminho metodológico percorrido pela autora durante a escrita desta dissertação. Este estudo foi realizado utilizando abordagem qualitativa, tipo de pesquisa muito utilizada na Educação, pois tem caráter de análise mais subjetiva dos sujeitos. Nesse sentido, segundo Terence e Escrivão Filho (2006, p. 2), nesse tipo de estudo, “[...] o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social”.

Considerando que a pesquisadora, enquanto sujeito, está inserida no ambiente onde foi realizada a pesquisa, os dados foram descritos por ela. Na pesquisa qualitativa, é possível pontuar aspectos importantes ao longo do caminho percorrido das educadoras que fizeram parte do processo de reestruturação do currículo escolar.

Nesse delineamento do estudo, utilizou-se como objeto de pesquisa a pesquisa descritiva. Segundo Silva e Menezes (2000, p. 21), “[...] a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Os participantes do presente estudo foram professores e a equipe diretiva da escola EMEF Rui Barbosa, que desenvolvem atividades junto ao C.C.S.C. Segundo Gil (2002), a análise de um determinado grupo social possibilita observar as suas características e os seus comportamentos perante uma situação.

A classificação quanto aos procedimentos ou à escolha do objeto foi o estudo de caso, pois o foco de investigação é o C.C.S.C e suas práticas em uma Escola do/no Campo. Segundo Fonseca (2002, p. 33),

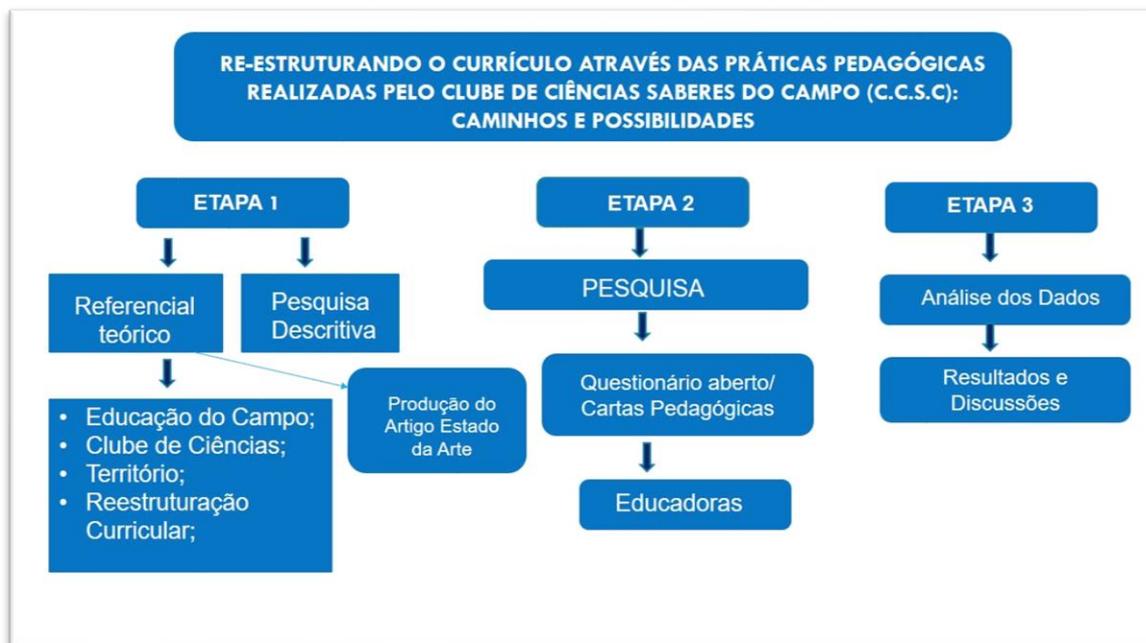
Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002, p. 33).

No entanto, podemos observar que o estudo de caso é uma técnica por meio da qual a pesquisadora pretende entender/interpretar a perspectiva pragmática das professoras diante das suas vivências no processo de reestruturação curricular da EMEF Rui Barbosa. “Em resumo,

um estudo de caso permite que os investigadores foquem no “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real” (YIN, 2005, p. 4).

Para atingir os objetivos almejados, foi elaborado um questionário, que consiste em um instrumento de coleta de dados “[...] constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 69). No caso desta pesquisa, busca coletar as informações a partir das experiências das educadoras. Sendo assim, o questionário elaborado é do tipo aberto. Segundo Gil (1999, p. 122), “[...] nas questões abertas solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas [...] Este tipo de questões possibilita ampla liberdade de resposta”, contribuindo quanto à natureza da pesquisa. Apresenta-se, na figura 6, os caminhos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

Figura 6 - Caminhos Metodológicos da pesquisa



Fonte: elaboração própria (2021).

Na primeira etapa deste estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico, pois, segundo Gil (2009, p. 48), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, tendo como temática Educação do Campo, Clube de Ciências, Territorialidade e Reestruturação Curricular.

A partir desta pesquisa bibliográfica, foi construído um artigo do tipo Estado da Arte (publicado na Revista Insignare Scientia (RIS) da Universidade Federal da Fronteira Sul

(UFFS), que consta no apêndice. Para a construção deste artigo, foi realizada uma busca com as temáticas citadas acima na Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC) de 2016 a 2019, nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa e Educação em Ciências (ENPEC) de 2013 a 2017, e na Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) de 2015 a 2019.

Na segunda etapa da dissertação, foi realizada a aplicação de um questionário para as professoras e a equipe diretiva da EMEF Rui Barbosa. O questionário foi elaborado com seis questões abertas, onde os nomes das entrevistadas foram substituídos por flores do campo, fazendo analogia com a educação do campo. A primeira pergunta refere-se ao perfil do participante da pesquisa: gênero, idade, escolaridade e tempo de atuação como educador, possibilitando a verificação do perfil do participante da pesquisa. As demais questões avaliam informações relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa.

A pesquisadora solicitou às entrevistadas que respondessem ao questionário em formato de cartas pedagógicas, com o objetivo de refletir e estabelecer diálogos. Ao escrever uma carta, você escreve pensando no outro. A carta tem uma riqueza de detalhes e personalidade, transpassa sentimentos a quem a lê e cria possibilidades de diálogos entre remetente e destinatário. Não existem fronteiras para uma carta, pois ela perpassa diferentes espaços geográficos.

Usarei como referência o autor Dickmann (2020), que elenca dez características de uma carta pedagógica. Faremos a relação desses aspectos com as cartas redigidas pelas educadoras entrevistadas para essa pesquisa de mestrado.

1º aspecto - Ponto de partida são as suas experiências de vida e do seu contexto concreto Dickmann (2020): durante a carta das educadoras, elas irão contar suas vivências, sua carreira profissional, bem como sua formação.

2º aspecto - Objetivo da Escrita (DICKMANN, 2020): a intencionalidade dessa carta escrita pelas educadoras da EMEF Rui Barbosa é contar como as suas percepções quanto às práticas pedagógicas realizadas no CCSC levaram à reestruturação curricular da instituição de ensino mencionada anteriormente, contemplando a diversidade do território.

3º aspecto - Por que é pedagógica? (DICKMANN, 2020): porque tem a intenção de produzir conhecimento e reflexão. Nessa perspectiva, podemos dizer que essas educadoras produziram conhecimento a partir da reflexão sobre as suas práxis. É possível perceber isso na fluidez com que cada pergunta foi descrita e narrada durante as suas cartas.

4º aspecto - O efeito da carta pedagógica (DICKMANN, 2020): segundo o autor, é “compartilhar vida”. Concordo com o autor, pois as remetentes estão compartilhando com essa pesquisa suas histórias e práticas de vida as quais vivenciaram com o coletivo de estudantes, de

famílias, de comunidade, de colegas e de amigas de trabalho. Escrever sobre a sua prática escolar é, sim, compartilhar sentimentos, histórias e, assim, convida o outro ao diálogo.

5º aspecto - O conteúdo da carta pedagógica”, que segundo Dickmann (2020) pode variar entre notícias, mensagens, informações e reflexão. Para as entrevistadas, o conteúdo da carta traz suas reflexões sobre as suas vivências no decorrer do projeto do CCSC.

6º aspecto - Escrever exige compromisso, de quem escreve com o que se escreve (DICKMANN, 2020): escrever já é um compromisso, mas escrever sobre uma prática, dentro da Educação, eleva o nível de compromisso e responsabilidade com a educação pública e de qualidade.

7º aspecto - As potências da carta pedagógica” (DICKMANN, 2020): o autor utiliza das ideias de Zitkoski (2018), onde sinaliza que os aspectos lógicos e de humanização e das relações humanas são os potencializadores desse tipo de carta. As cartas pedagógicas dessas professoras quebram paradigmas em um contexto histórico em que as escolas não valorizam os saberes populares. Nesse caso, não valorizam a Educação do/no Campo, bem como os sujeitos que formam esse campo.

8º aspecto - Para quem escrevemos? (DICKMANN, 2020): segundo o autor, o diálogo presente em uma carta pedagógica não é “raso e superficial”, pois a carta é escrita com intencionalidade, visto que o remetente escreve pensando no destinatário que fará essa leitura. Nesse caso, as cartas foram escritas para a pesquisadora.

9º aspecto - A resposta da carta pedagógica (DICKMANN, 2020): como salienta o autor, não precisa ser necessariamente uma resposta. Pode ser um diálogo, novas perguntas, ou melhor, pode gerar conhecimento. As cartas analisadas nesta pesquisa foram produzidas no conhecimento com base no seu contexto diário.

10º aspecto - O método de escrita da carta pedagógica (DICKMANN, 2020): o autor comenta que o método de escrita deve ser livre para que o remetente possa explorar a criatividade.

Para a técnica de análise, será utilizada a triangulação, pois o pesquisador tem a perspectiva de detectar fenômenos que compõem o tripé sujeito, objeto e fenômeno nesse tipo de análise (AZEVEDO, 2013). A Análise de Conteúdo (AC) irá ajudar a enriquecer a pesquisa na busca de afirmações e hipóteses encontradas durante a mesma.

Na terceira etapa, foi realizado a AC proposta por Bardin (2016), que permite identificar e interpretar as subjetividades que as entrevistadas exteriorizaram em suas escritas, por meio

das cartas pedagógicas. Para isso, são necessários alguns passos básicos sugeridos por Bardin (2016), sendo eles: organização na análise, codificação, categorização e inferência.

Apresenta-se, na figura 7, o caminho realizado para AC desta pesquisa, de acordo com os passos básicos de Bardin (2016).

Figura 7 - Análise de Conteúdo



Fonte: elaboração própria (2021).

A categorização da análise ocorreu a partir de leitura e exploração das cartas pedagógicas descritas pelas participantes. Sendo assim, seis cartas pedagógicas integraram o corpus da análise, que foram analisadas em sua totalidade. Ainda na etapa de exploração do material, foram consideradas as regras a seguir:

Exaustividade – todas as cartas foram consideradas durante a pesquisa.

Homogeneidade – todas as cartas abordaram a mesma temática, podendo ser comparadas.

Pertinência – todas as cartas têm relação com o objetivo desta pesquisa.

Para encerrar a fase de organização da análise, os indicadores serão o relato das cartas das educadoras, nos quais será realizado o tratamento dos resultados por meio da hipótese da pesquisa, a saber: “Um currículo construído a partir de uma escola municipal do/no campo” e “O C.C como um espaço efetivo para entender e conhecer as ciências do cotidiano, contemplando os diferentes saberes”. A partir da preparação do material antes da análise, que a autora chama de “edição” (BARDIN, 2011), será construído um quadro separando os trechos

ou os parágrafos das cartas que respondem às perguntas do questionário, de acordo com os objetivos específicos. Após, os excertos desses parágrafos serão separados, e, por último, as palavras destaques desse excerto.

Na segunda etapa registrada por Bardin (2011), a Codificação, iremos destacar como ocorreu o recorte do texto a partir da “Unidade de Registro”, que, segundo Bardin (2011), “[...] é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. No caso desta pesquisa, será escolhida como unidade de registro a “palavra”, considerado como um critério de recorte para Bardin (2011), pois as palavras-chave serão analisadas dentro do excerto.

Após a unidade de registro, que será a palavra, a pesquisadora irá para a regra de enumeração, que, segundo Bardin (2011), é o “modo de contagem”, onde será utilizada a unidade de *Frequência* de aparição da palavra, utilizando a ferramenta Nuvem de Palavras⁶ para fazer a contagem das palavras-chave.

Apesar de ter a contagem e a frequência das palavras, esta pesquisa não deixa de ser qualitativa na análise de conteúdo. Bardin (2011, p. 146) destaca “[...] que a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação.”. Nesse caso, Bardin (2011) explica que o que vai caracterizar a análise qualitativa é que “[...] inferência – sempre que é realizada - ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.!), e não pela sua frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (BARDIN, 1977, p. 44).

Na terceira etapa, a Categorização, “[...] é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 2011, pp. 103-104). A categoria será a pertinência, onde irão refletir as intenções da investigação, categorias essas que serão escolhidas durante a análise, ou seja, a posteriori.

Sendo assim, será realizada a inferência, isto é, o tratamento dos resultados obtidos por meio do questionário respondido, por meio de cartas pedagógicas, pelo grupo de seis educadoras. Após, esses resultados serão interpretados e, para isso, escolheu-se como polo da análise o emissor da mensagem. Durante essa última etapa de AC, foi feita a triangulação junto com os dados analisados pela pesquisadora.

⁶ Disponível em: <https://wordart.com/nwl5dq0aletg/nuvem-de-palavras>

6 ANÁLISE DO DADOS E TRIANGULAÇÃO

6.1 QUESTÃO 1: O PERFIL DAS ENTREVISTADAS

Foram entrevistadas um total de 4 educadoras e equipe diretiva, totalizando seis pessoas do coletivo educador da EMEF Rui Barbosa que participam ativamente das atividades do C.C.S.C. Para apresentar os dados das entrevistadas, foram utilizados pela autora desta dissertação nomes de flores do campo, tais como: Azaleia, Girassol, Hortênsia, Lírio, Margarida e Violeta, sendo que os nomes das flores estão organizados em ordem alfabética.

A faixa etária das educadoras, todas do sexo feminino, varia entre 30 e 50 anos de idade, sendo que todas são concursadas, tendo uma média de 12 a 25 anos de experiência como educadoras da rede pública.

Sobre a formação das educadoras, foi possível perceber que ambas têm magistério e graduação nas diferentes áreas da licenciatura, tais como: duas têm formação na área da Pedagogia, uma em Educação Física, uma em Geografia, uma em Ciências Biológicas, e uma das educadoras tem duas graduações, uma em História e a outra em Ciências da Natureza/Educação do Campo.

No que se refere à especialização das educadoras, observamos que todas possuem pós-graduação, sendo que quatro são na área de Supervisão Escolar ou Orientação Escolar, uma em Psicopedagogia Institucional e Interdisciplinaridade e outra em Atividade Física Adaptada e Saúde.

6.2 QUESTÃO 2: O QUE VOCÊ ENTENDE POR CIÊNCIAS?

Quadro 2 - Respostas das entrevistadas à questão 2

Professoras	Resposta à questão 2
Azaleia	No meu ponto de vista, as ciências da natureza possuem uma importância mais urgente no que tange às transformações da relação do ser humano com a natureza. Por esse motivo, entendo que a ciência engloba o conhecimento de todas as formas de organização da natureza, bem como sua interação com o ser humano.
Girassol	Minha concepção sobre ciência se expandiu a partir do curso que fiz na UFRGS. Hoje, ciências é parte integrante das nossas vidas, está envolvida em todas as esperas das nossas ações, do fazer, agir, pensar e transformar. É a prática diária, pois sua ação fundamental é a descoberta, a investigação, os questionamentos que surgem na sala de aula ou de problemáticas da comunidade (saneamento básico), sempre motivados pela curiosidade e envolvidos num processo dinâmico da escola. Essa ciência não necessita de laboratórios, nem de utensílios específicos para acontecer, ela acontece no pátio, na horta, no galinheiro, na acolhida, no Clube de Ciências Saberes do Campo, na área coberta, embaixo da árvore, parte algumas vezes das inquietações das crianças (por que o homem não voa na terra?), (quantas tetas tem uma porca?) e envolve todo um aprendizado, tanto das professoras como da comunidade para estudar e responder às curiosidades.
Hortênsia	Como educadora, entendo que ciências é a habilidade de questionar e entender como o mundo funciona, e essa habilidade está presente no ser humano desde cedo, à medida que buscamos conhecer o que está em nosso entorno, por meio de questionamentos simples do cotidiano. As

	crianças desenvolvem conceitos tanto físicos, como sociais sobre o mundo, que lhes permitem acumular conhecimento e, a partir de suas experiências, assim desenvolvem novos poderes de compreensão
Lírio	Acredito que ciências é o estudo de toda forma de vida, ou não, que está à nossa volta, tudo o que podemos analisar, pesquisar, investigar e até concluir. Não é, necessariamente, algo específico de laboratórios ou vidrarias e nem somente de tecnologias, mas, sim, que possa estar relacionado ao estudo da natureza que nos cerca.
Margarida	Dentre várias atividades, temos nosso Clube de Ciências, que foi um desafio pra mim, pois me preocupava muito em como estimular as crianças de 4 e 5 anos para os assuntos do Clube e, hoje, vejo que eles aprendem, e eu também, com todas as atividades. No Clube de Ciências Sabres do Campo, entendi que a ciência é todo o conhecimento adquirido por meio do estudo, pesquisa ou da prática. Aprendemos muito de ciências com nossos alunos e com a comunidade escolar.
Violeta	A ciência é tudo o que se refere-se a qualquer conhecimento ou prática, pode ser baseado num método científico.

Fonte: elaboração própria (2021).

A segunda questão busca analisar o que as educadoras entendem por ciências, visto que as atividades norteadoras da EMEF Rui Barbosa, assim como as do C.C.S.C, são relacionadas ao ensino de ciências, contemplando as ciências da natureza, bem como seus aspectos natural, social e tecnológico, como sugere a BNCC.

Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. (BRASIL, 2017, p. 321).

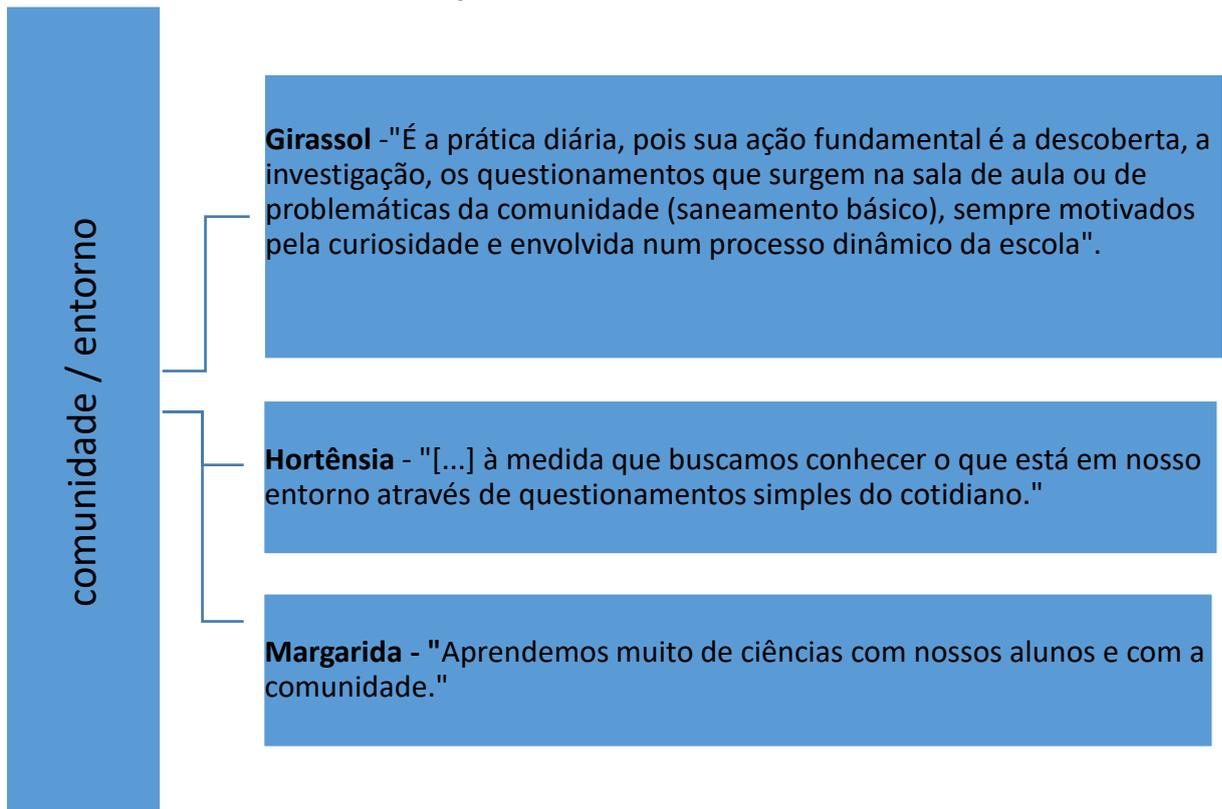
Assim como a BNCC destaca as capacidades a serem desenvolvidas no Ensino de Ciências ao longo do Ensino Fundamental, o autor Paulo Freire também traz muitos desses aspectos em suas obras, quando aponta que os educandos devem compreender, interpretar e fazer inferências sobre o que se aprende na escola, e que isso realmente deve fazer sentido para a vida desses sujeitos.

Considerando a perspectiva Freireana, é importante destacar que os educandos devem e podem fazer uma leitura de mundo e da palavra, pois, muitas vezes, o contexto em que o educando vive é diferente dos saberes aprendidos na escola e, assim, a importância dessa leitura de mundo para Freire é a valorização da cultura popular dos saberes da comunidade.

A EMEF. Rui Barbosa trabalha com os preceitos da Educação do/no Campo e o Ensino de Ciências, que andam de “mãos dadas” na construção do conhecimento dos educandos, consideram e valorizam suas origens e os saberes populares da sua comunidade. A pergunta da **questão 2**, “O que você entende por ciências?”, visava a verificar se as educadoras têm uma percepção clara sobre o que é ciências. Os excertos das suas respostas estão no quadro 2.

Das 6 seis educadoras entrevistadas, três delas fazem a relação da ciência com a comunidade e com o entorno dos educandos. Podemos destacar a palavra **comunidade** e **entorno** como categorias que emergiram durante a análise da questão 2. O quadro 3 a seguir pretende mostrar a referência que as educadoras nomeadas por flores do campo trazem para a pesquisa.

Quadro 3 - Fala das educadoras



Fonte: elaboração própria (2021).

“Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2014, p. 96). Freire (2014) já refletia sobre a importância de o educador e o educando crescerem juntos na construção do conhecimento.

A fala de Margarida deixa clara essa relação do coletivo educador com os seus alunos e a sua comunidade, fazendo com que possamos concluir que quem ensina aprende, e quem aprende também ensina (FREIRE, 2014). É nas palavras de **Margarida** que observamos esse envolvimento entre aluno e professor: “*Aprendemos muito de ciências com nossos alunos e com a comunidade*” (**MARGARIDA**)

Ao analisar o relato de **Girassol**, podemos verificar que as problemáticas que surgem na sala de aula estão dentro do contexto da comunidade dos educandos. Assevera a metodologia, ou seja, a pedagogia adotada pela escola que se organiza por eixos temáticos, a sugestão de questionamentos e as problematizações dos educandos e da própria comunidade.

Hortênsia mostra a importância de conhecer o entorno, ou seja, o território escolar e, a partir dele, trabalhar ciências por meio do seu cotidiano. Segundo Lopes (2020, p. 23), “[...] ensinar Ciências nos Anos Iniciais permite aos estudantes a (re)construção de conceitos sobre si mesmo e sobre o mundo a sua volta, relacionando os conhecimentos adquiridos na escola aos que observa e aprende no seu cotidiano”.

Conforme a pesquisa, as educadoras percebem as ciências como algo que pode ser trabalhado, explorado e problematizado por meio do seu cotidiano. Assim como **Azaleia** afirma: “[...] entendo que a ciência engloba o conhecimento de todas as formas de organização da natureza, bem como sua interação com o ser humano”. Para essa educadora, a ciência está presente no dia a dia.

No meu ponto de vista, as ciências da natureza possuem uma importância mais urgente no que tange às transformações da relação do ser humano com a natureza. Por esse motivo,

Além das educadoras perceberem que a ciência está presente em casa e em todas as ações do ser humano, elas também entendem que ciência é vida, assim citado pela **Girassol**: “*Hoje, ciências é parte integrante das nossas vidas, está envolvida em todas as esperas das nossas ações, do fazer, agir, pensar e transformar*”. Já a fala da **Lírio**: “*Acredito que ciências é o estudo de toda forma de vida [...]*”.

Sendo assim, considerando as falas das docentes, todas entendem que ciências envolvem a pesquisa, a análise, a experiência e até mesmo a problematização de questões do próprio contexto de vida dos educandos. As educadoras da EMEF Rui Barbosa dão ênfase aos questionamentos dos educandos, assim como as curiosidades deles para trabalhar os conteúdos do Ensino de Ciências de forma lúdica, sem perder o objetivo do conhecimento científico, sendo desejado pelos educandos (DELIZOICOV; SLONGO, 2011).

A entrevista de **Margarida** faz um apontamento de extrema relevância para esta dissertação, ao se referir sobre o modo como se deu o seu entendimento por ciências, “No Clube de Ciências Sabres do Campo, entendi que a ciência é todo o conhecimento adquirido por meio do estudo, pesquisa ou da prática”.

Fica claro, após esse relato, sobre a importância e o impacto do Projeto Clube de Ciências na prática docente dessas educadoras, pois o mesmo contribuiu para o processo reflexivo da sua prática, possibilitando, nessa dinâmica do processo de reflexão-ação-reflexão, que se consolide a práxis docente.

6.3 QUESTÃO 3: VOCÊ VÊ VANTAGENS EM TRABALHAR COM O CURRÍCULO INTEGRADO COM A COMUNIDADE?

Quadro 4 - Respostas das entrevistadas à questão 3

Professoras	Resposta à questão 3
Azaleia	A escola e o seu currículo precisam se adaptar às mudanças e desafios da atualidade. Não é possível planejar uma ação pedagógica sem o olhar atento sobre os problemas ambientais. E, trazendo para dentro da escola as vivências da comunidade, a aprendizagem torna-se mais significativa.
Girassol	Nesses três anos de gestão, nossa escola mudou muito, ou melhor, quem não mudou em nossa escola? Então, nosso velho currículo não poderia mais ser o mesmo, nosso olhar para com ele também precisava se modificar. Inicialmente, fizemos alguns ajustes, dividimos a escola por três eixos temáticos, esses seriam o tema gerador e, a partir dele, trimestralmente, vamos incorporando as aprendizagens que necessitam ser trabalhadas naquele momento. A cada ano letivo, esses temas geradores são novamente reestruturados. Então, esse currículo é vivo, dinâmico e conversa a todo momento com a comunidade. Pedimos ajuda constante para as famílias sobre assuntos que estão ali, no pátio das casas: como espantar as formigas da horta?
Hortênsia	Por essa razão, acredito que trabalhar com o currículo integrado com a comunidade seja a melhor forma de introduzir o estudo das ciências na vida dos educandos desde a pré-escola, pois estaremos partindo de seu entorno e sua realidade. Expor os alunos para o estudo da ciência em ambientes onde podem desfrutar da natureza, desenvolver atitudes positivas em relação à disciplina.
Lírio	Acredito que, ao integrar currículo escolar com os saberes da comunidade, podemos ter muitas vantagens, pois os educandos se enxergam naquele conteúdo, se identificam, se percebem e, com isso, acabam demonstrando maior interesse pelas atividades propostas e conseguem ter uma aprendizagem mais significativa, como propõem Ausubel, que, partindo do que o aluno já sabe, devemos propor nossos conteúdos para que ele consiga associar o seu saber ao novo conhecimento. E nossa escola tem muito dessa essência no Clube de Ciências, pois partimos sempre do que os educandos e a comunidade têm a contribuir, ou a questionar.
Margarida	Trabalhar com o currículo integrado com a comunidade tem sido um desafio muito enriquecedor, pois, como professora, posso ser uma estimuladora dos educandos, para que eles comecem a questionar e a refletir sobre o que aprendem, construindo, assim, o seu próprio conhecimento.
Violeta	Ter um currículo integrado com a comunidade fica mais fácil o processo de ensino-aprendizagem, pois o mesmo trabalha dentro da realidade no qual o educando está inserido, facilitando uma melhor compreensão dos conteúdos.

Fonte: elaboração própria (2021).

Em relação à pergunta número 3 do questionário, essa está diretamente ligada ao objetivo específico 1 desta pesquisa, pois o mesmo procura identificar como a diversidade territorial do entorno da escola pode contribuir para a reformulação do currículo da EMEF Rui Barbosa. Mas de que forma essa questão pode responder ao objetivo 1 da dissertação? Por meio do ponto de vista das educadoras em relação às vantagens de trabalhar com o currículo integrado

com a comunidade e contemplando a territorialidade desses sujeitos, foi preciso parar e refletir sobre a prática pedagógica exercida diariamente. Os excertos das educadoras estão expostas no quadro 4.

Uma das categorias que emergiram durante essa questão foi a palavra **currículo integrado**, seguida por **currículo vivo e dinâmico**. A palavra **comunidade** também é uma categoria emergente e, a partir dos relatos das educadoras, foi possível perceber como essas categorias fazem-se presentes durante as suas falas.

Um dos temas centrais na análise da questão 3 é o currículo escolar, grade curricular ou os conteúdos programáticos ou a “lista de conteúdos”, assim conhecida entre os discentes. Embora as diferentes nomenclaturas tenham a mesma importância, a de nortear as ações pedagógicas da escola, qual a importância do currículo e dos seus conteúdos?

Sem conteúdo não há ensino, qualquer educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. [...] quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo. [...] a técnica de ensino não pode preencher todo discurso didático evitando os problemas que o conteúdo coloca. (SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998, p. 120).

Portanto, o currículo é fundamental para a construção do conhecimento, assim como o processo de ensino e de aprendizagem dos educandos. O conteúdo aprendido na escola tem o poder de aproximar ou afastar os educandos da escola, fato abordado no capítulo Reestruturação do Currículo da EMEF Rui Barbosa. Hoje, a escola precisa ser atraente, desafiadora e atual, devendo fazer sentido para a vida dos educandos. Nessa perspectiva, as ações pedagógicas das escolas devem ser repensadas, assim como os seus currículos. Como expressa **Azaleia**:

A escola e o seu currículo precisam se adaptar às mudanças e desafios da atualidade. Não é possível planejar uma ação pedagógica sem o olhar atento sobre os problemas ambientais. E, trazendo para dentro da escola as vivências da comunidade, a aprendizagem torna-se mais significativa.

É possível perceber que há uma sintonia entre os relatos das educadoras, ou seja, há veracidade no trabalho realizado na escola, o que podemos ver na fala de **Girassol**: “Nesses três anos de gestão, nossa escola mudou muito, ou melhor, quem não mudou em nossa escola? Então, nosso velho currículo não poderia mais ser o mesmo, nosso olhar para com ele também precisava se modificar”.

Enquanto **Azaleia** falou da importância de se adaptar às mudanças da sociedade e do mundo, **Girassol** entende que ocorreu uma mudança em todos os envolvidos na ação pedagógica da escola e aponta mudanças para uma reestruturação do currículo. Contudo, não se trata só de “modificar” esse currículo, mas de construir um novo olhar sobre como ensinar,

construindo de forma coletiva uma nova identidade profissional que seja mais incentivadora e mais plural (ARROYO, 2011).

Refletindo sobre a identidade profissional, o autor faz uma constatação pertinente sobre essa questão no capítulo “O direito a saber-se”, do livro “Currículo, Território em Disputa”, em que os educadores podem passar anos na docência com os seus conhecimentos e “[...] poucos lhes ajudarão a se conhecerem como profissionais” (ARROYO, 2011, p. 261). Pensar um novo currículo para a escola envolve uma série de questões, não só sobre quais os conteúdos a serem trabalhados, mas acerca das reflexões sobre a ação pedagógica e como atribuir sentidos às suas ações.

Nesse mesmo sentido, é possível perceber as vantagens de trabalhar com o currículo integrado com a comunidade, podendo contemplar tanto os educandos, como as educadoras. Podemos refletir sobre essas vantagens analisando as falas destacadas pelas educadoras:

Margarida aborda as vantagens e a mudança nas práticas educativas das educadoras:

Trabalhar com o currículo integrado com a comunidade tem sido um desafio muito enriquecedor, pois, como professora, posso ser uma estimuladora dos educandos, para que eles comecem a questionar e a refletir sobre o que aprendem, construindo, assim, o seu próprio conhecimento.

Lírio destaca as vantagens no processo de ensino-aprendizagem dos educandos:

Acredito que, ao integrar currículo escolar com os saberes da comunidade, podemos ter muitas vantagens, pois os educandos se enxergam naquele conteúdo, se identificam, se percebem e, com isso, acabam demonstrando maior interesse pelas atividades propostas e conseguem ter uma aprendizagem mais significativa.

Violeta também contempla as vantagens das aprendizagens dos alunos ao se trabalhar com o currículo integrado com a comunidade: “Ter um currículo integrado com a comunidade fica mais fácil o processo de ensino-aprendizagem, pois o mesmo trabalha dentro da realidade no qual o educando está inserido, facilitando uma melhor compreensão dos conteúdos”.

Ambas as entrevistadas apontam as vantagens em trabalhar com um currículo integrado com a comunidade. Esses benefícios foram apontados tanto para a aprendizagem dos educandos, como nas práticas pedagógicas exercidas pelas educadoras. Com essa proposta dos conteúdos ligados ao ambiente real dos educandos e à sua realidade, podemos chamá-lo de “currículo vivo”, pois ele está sendo vivenciado pelos alunos, professores e até mesmo pelas famílias, valorizando os saberes da comunidade e trabalhando de forma contextualizada, como aponta **Girassol**: “Então, esse currículo é vivo, dinâmico e conversa a todo momento com a

comunidade. Pedimos ajuda constante para as famílias sobre assuntos que estão ali, no pátio das casas: como espantar as formigas da horta?”

Pensando nos diferentes tipos de currículo abordados por Libâneo (2004), vale destacar que, no contexto escolar, existem três tipos de currículo: o Currículo Formal, o Currículo Real (em Ação) e o Currículo Oculto (Implícito). Analisando essas nuances que existem entre os currículos apontados pelo autor Libâneo com o currículo “vivo” apresentado pela entrevista Girassol, percebe-se que esse currículo não se encaixa, de fato, nesses currículos apresentados pelo autor.

O “currículo vivo”, assim denominado pela educadora **Girassol**, traz características expressivas no que tange à aprendizagem, a partir da convivência, da prática e sua realidade. Tal currículo, porém, é distinto, pois está presente no planejamento e na ação educativa da escola. Ainda discorrendo sobre o fato de trabalhar com um currículo integrado com a comunidade, demanda de um planejamento coletivo, de ter um PPP construído de forma democrática entre todos os envolvidos na prática e ação pedagógica da escola, de manter a escola integrada com a comunidade local, conhecer e fazer um mapeamento dos territórios educativos nessa comunidade e, o mais importante, manter a dialogicidade entre escola-família-comunidade, como Freire (2011).

Essa proposta de currículo vivo segue o caminho da libertação e rompe com a ideologia dominante que está presente no currículo (ARROYO, 2011; SAVIANI, 2009). A BNCC é o documento que universaliza o ensino brasileiro, independente da sua região ou território. Mas as escolas e os educadores não podem ficar presos somente a esses conteúdos pré-determinados pela BNCC. A escola precisa investigar a realidade social e cultural dos educandos, bem como conhecer e compreender o seu território escolar.

6.4 QUESTÃO 4: COMO VOCÊ RELACIONA OS CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS ENCONTRADOS NO TERRITÓRIO PRÓXIMO À EMEF RUI BARBOSA?

Quadro 5 - Respostas das entrevistadas à questão 4

Professoras	Resposta à questão 4
Azaleia	Aqui, na Escola Rui Barbosa, por se localizar em ambiente rural e a comunidade ter mais contato com a natureza, as aulas de ciências podem ser feitas de forma mais concreta, pois o “laboratório” é o próprio pátio da escola, pátio dos alunos, comunidade onde vivem...
Girassol	Desse modo, o currículo conversa com o cotidiano das crianças e, com isso, todos ganham. Os pais se sentem valorizados, pois podem contribuir com diversos assuntos, a escola se torna dinâmica, a comunidade consegue entender que a escola não é uma ilha, que a escola faz parte da vida de todos, e que todos aprendemos juntos. E todos fazem ciências. Ainda estamos no processo de transformação desse currículo, pois ainda temos a BNCC para cumprir, mas temos a petulância de ainda formalizar um currículo voltado à Educação do Campo, onde os “conteúdos” sejam investigados no seu ambiente real

Hortênsia	Na EMEF Rui Barbosa, onde leciono atualmente, trabalhamos as ciências dentro do Clube de Ciências Saberes do Campo. Esse projeto foi implementado na escola em 2016. As aulas do clube partem da realidade da comunidade local e das curiosidades dos educandos. A partir do relato e da vivência das crianças e de seus familiares, os assuntos são trabalhados e aprofundados de forma científica. As crianças, naturalmente, desfrutam da aula observando e pensando sobre a natureza e, devido à sua curiosidade inata, abraçam todos os tipos de atividades que contribuem para uma aprendizagem leve e prazerosa. Em todos meus anos de magistério, posso afirmar que essa é a maneira mais eficiente de aprendizagem, pois estamos estudando conteúdos interessantes e palpáveis.
Lírio	A comunidade em que está inserida nossa escola pode contribuir muito com os conteúdos de ciências do currículo da nossa escola, pois, ao caminhar pela comunidade, podemos encontrar diversas formas de aprender, como água, lixo, saneamento básico, horta, agrotóxico, insetos, animais, cooperativismo, empreendedorismo. Ao realizar o reconhecimento de nossa comunidade com os educandos, por meio de um inventário, podemos notar muitos conhecimentos que podem ser aproveitados para a construção dos nossos planejamentos de aula e não somente de ciências, mas temas que foram estudados de forma interdisciplinar.
Margarida	Após a reestruturação do currículo, os alunos demonstraram maior interesse, pois o ensino se tornou mais atrativo e de qualidade, estimulando a curiosidade e desenvolvendo nos alunos o espírito de investigação.
Violeta	No decorrer do ano, sempre surgem temas que, muitas vezes, não estão dentro do nosso planejamento principalmente temas relacionados a ciências, devido ao fato de as crianças sempre terem um “Por que?”. Essa é uma pergunta frequente das crianças. Elas têm curiosidade em saber a origem das coisas, dos fenômenos da natureza e explorar aquilo que parece ser diferente e intrigante.

Fonte: elaboração própria (2021).

As questões 2 e 4 do questionário complementam e esclarecem o objetivo 2, que visa a relacionar os possíveis conteúdos de Ciências encontrados no território próximo à EMEF Rui Barbosa com as atividades desenvolvidas no C.C.S.C, por meio do reconhecimento desses conteúdos de ciências destacados pelas educadoras no quadro de 5.

As categorias que emergiram dessa questão foram as seguintes: **Currículo, Comunidade, Ciências e Conteúdos**. Nos próximos parágrafos, vamos entender qual é a relação entre essas palavras.

A categoria comunidade fez-se presente nos registros das educadoras ao longo de suas escritas. Diante dessa observação, faz-se pertinente refletir a partir dos teóricos das ciências sociais, como Max Weber e Ferdinand Tönnies, autores que trazem características para definir comunidade.

A solidariedade, a relação afetiva e as tradições estão presentes e marcantes na comunidade, como descreveu Weber (1987, p. 77): “Chamamos de comunidade a uma relação social na medida em que a orientação da ação social, na média ou no tipo-ideal, baseia-se em um sentido de solidariedade”.

Para Tönnies (1995), a comunidade desenvolve-se a partir de três aspectos diferentes, descritos por Mocellim (2012, p. 110): “A primeira emerge da vida familiar e fundamenta-se na autoridade dos membros da família; A segunda surge dos sujeitos no seu cotidiano e do

território partilhado (hábitos, tradições e cultura); A terceira surge por meio dos interesses e da forma de pensar”. Segundo Tonnies (1995, p. 239):

A comunidade de sangue acha-se regularmente ligada às relações e participações comuns, quer dizer, à possessão comum dos próprios seres humanos. Na comunidade de lugar, as relações vinculam-se ao solo e à terra; e, na comunidade de espírito, os elos comuns com os lugares sagrados e com as divindades honradas. As três espécies de comunidades estão estreitamente ligadas entre si no espaço e no tempo, e, em consequência, em cada um de seus fenômenos particulares e seu desenvolvimento, como na cultura humana geral e sua história.

Dessa forma, podemos perceber essas relações e participações comuns na descrição realizada por Tonnies (1995) e nas definições de Weber (1987), que trazem as relações afetivas e, principalmente, a tradição presente entre esses sujeitos que compõem a comunidade. Essas características são identificadas nessa comunidade campesina da EMEF Rui Barbosa, e será possível percebê-las durante as falas das professoras.

Ainda nesse diálogo sobre comunidade, não poderia deixar de abordar a importância dessa temática dentro da Educação do Campo, onde Caldart (2021, *online*) assevera a parceria entre escola do campo e comunidade camponesa: “[...] o vínculo com a comunidade nas escolas do campo, além de um princípio pedagógico ela se torna vital para a aprendizagem dos educandos” para a elaboração de uma prática pedagógica, aliando a teoria à prática e possibilitando que os educandos possam vivenciar um currículo vivo, que valoriza os saberes do campo.

Prosseguindo com a fala de **Girassol**:

Desse modo, o currículo conversa com o cotidiano das crianças e, com isso, todos ganham. Os pais se sentem valorizados, pois podem contribuir com diversos assuntos, a escola se torna dinâmica, a comunidade consegue entender que a escola não é uma ilha, que a escola faz parte da vida de todos, e que todos aprendemos juntos.

Corroborando a fala de **Girassol**, podemos afirmar que o conhecimento transcende as cercas da escola e o livro didático, e que a comunidade também aprende com isso. Conforme Piletti (2004, p. 95), “[...] o primeiro passo para uma interação positiva entre escola e comunidade é sem dúvida o conhecimento da própria comunidade por parte da escola”. Como descreve **Lírio**:

Ao realizar o reconhecimento de nossa comunidade com os educandos, por meio de um inventário, podemos notar muitos conhecimentos que podem ser aproveitados para a construção dos nossos planejamentos de aula e não somente de ciências, mas temas que foram estudados de forma interdisciplinar.

As entrevistadas relatam que os conteúdos de ciências perpassam pelo cotidiano dos educandos dentro do seu território e na interação dos sujeitos com o ambiente. Conforme Borges e Moraes (1998, p. 15): “Aprender Ciências é aprender a ler o mundo. A leitura do mundo implica expressar, por meio de palavras, o conhecimento adquirido na interação com o ambiente e com outras pessoas. Construindo, integrando e ampliando conceitos”. **Lírio** aponta que os temas são trabalhados de forma interdisciplinar, ou seja, os conteúdos desse ambiente real vão além de um conhecimento fragmentado, pois são articulados entre os conceitos das diferentes ciências e áreas do saber.

A entrevistada **Azaleia** afirma que é mais fácil de explorar o ensino de ciências, posto que a escola está localizada na área rural do município. Para **Azaleia**, “[...] a comunidade ter mais contato com a natureza, e as aulas de ciências podem ser feitas de forma mais concreta, pois o “laboratório” é o próprio pátio da escola, pátio dos alunos, comunidade onde vivem [...]”. Nessa perspectiva, o ensino de ciências tem um papel fundamental para os educandos, pois eles não irão somente usar as ciências, mas estarão aprendendo sobre ciências.

O ato de caminhar com os alunos na comunidade possibilita aos educandos um novo modo de observar e explorar o seu ambiente, dando espaço para reflexão, relatos e discussões no coletivo. Essa prática é muito interessante, porque cada um tem uma maneira de perceber o mundo, como relata Borges e Moraes (1998, p. 19): “a criança não vê o mundo como nós, [...] precisamos tentar ver o mundo por meio dos olhos dos alunos”.

A comunidade em que está inserida nossa escola pode contribuir muito com os conteúdos de ciências do currículo da nossa escola, pois ao caminhar pela comunidade podemos encontrar diversas formas de aprender, como água, lixo, saneamento básico, horta, agrotóxico, insetos, animais, cooperativismo, empreendedorismo. (LÍRIO).

Esses conteúdos de ciências são trabalhados por meio do C.C.S.C, assim como relata **Hortênsia**: “Na EMEF Rui Barbosa, onde leciono atualmente, trabalhamos as ciências dentro do Clube de Ciências Saberes do Campo. Esse projeto foi implementado na escola em 2016”. Podemos retornar no capítulo 2 desta dissertação, que traz a história e a implementação desse Clube e as atividades de ciências realizadas a partir do território escolar.

Margarida aponta que “[...] Após a reestruturação do currículo, os alunos demonstraram maior interesse, [...]”, pois os conteúdos são trabalhados no ambiente real. Ainda parafraseando **Margarida**, “[...] o ensino se tornou mais atrativo e de qualidade, estimulando a curiosidade e desenvolvendo nos alunos o espírito de investigação”. Com essa afirmação, fica comprovado que esse currículo vivo tem potencial de aproximar o conhecimento

e os conteúdos escolares da realidade dos educandos. Isso só é possível porque faz sentido o que se aprende na escola em relação à vida real das crianças.

O Currículo da escola precisa ser claro: “O que” e “Como trabalhar”, pois é fundamental ter essa proposta bem clara, tanto de conteúdo, quanto de formas de trabalho. Diante desses relatos das entrevistadas e, ao analisar o artigo no Apêndice desta dissertação, “Clube de Ciências a partir do território escolar contemplando os diferentes saberes’, fica evidente que a organização metodológica do currículo tem trilhado na direção de uma abordagem interdisciplinar.

6.5 QUESTÃO 5: O CLUBE DE CIÊNCIAS SABERES DO CAMPO CONTRIBUI PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS? DE QUE MANEIRA?

Quadro 6 - Respostas das entrevistadas à questão 5

Professoras	Resposta à questão 5
Azaleia	Dessa forma, o trabalho feito por meio do Clube de Ciências Saberes do Campo torna possível despertar no educando a prática da ciência em sua forma mais empírica, onde, aos poucos, vai se relacionando com o conhecimento formal.
Girassol	O Clube de Ciências Saberes do Campo, com certeza, contribui muito para o aprendizado das crianças, não somente na questão dos conteúdos, mas no protagonismo, na autonomia e na autoestima. É a educação integral para o sujeito integral.
Hortênsia	Com o decorrer dos anos, posso reconhecer o Clube de Ciências como ponto de partida para o ensino de outras áreas de conhecimento. A partir do clube, surgiram, também, outros projetos na escola que envolvem não só as ciências da natureza, mas, também, as ciências sociais. Por meio da investigação científica, pudemos verificar outros problemas e carências da comunidade de nossos educandos, o que acabou nos aproximando mais das famílias. A partir disso, atividades de cunho social também foram proporcionadas pela escola, a fim de diminuir a vulnerabilidade social e emocional das crianças e seus familiares.
Lírio	Como a minha área de formação é a Educação Física, sempre se discutiu o porquê de as crianças gostarem tanto dessa disciplina. E sempre tive como resposta que, primeiramente, porque é uma disciplina que trabalha por meio do corpo, e eu acredito que só há aprendizagem quando passa pela via do corpo, as crianças, principalmente nas séries iniciais, anseiam pelo movimento, pela atividade motora pelo brincar. E, em segundo lugar, a educação física se destaca porque traz atividades que podem ser levadas para a vida, para o dia a dia das crianças, ou seja, faz sentido para elas. E, hoje, consigo me identificar com o Clube de Ciências porque o mesmo faz sentido para as crianças, são atividades que os educandos conseguem levar para a vida deles, conseguem associar com o dia a dia deles, o que contribui para uma aprendizagem realmente significativa.
Margarida	O Clube de Ciências contribui muito com a aprendizagem dos alunos, é um espaço onde as crianças escolhem sobre o que querem aprender e nos estimulam a pesquisar mais e mais. As crianças demonstram um interesse maior, pois estão realizando atividades prazerosas, práticas e que, na maioria das vezes, eles ajudam a organizar e realizar.
Violeta	O Clube de Ciências contribui muito com a aprendizagem dos educandos, pois tentar ajudar a eles a encontrar respostas para muitas questões e faz com que eles estejam em permanente exercício de raciocínio.

Fonte: elaboração própria (2021).

Essa pergunta foi fundamental para responder o objetivo nº 3 desta dissertação, onde se pretende verificar com as educadoras se foi possível perceber nos estudantes maior interesse

durante as atividades pedagógicas por meio do currículo e a partir do entorno da escola. As respostas estão no quadro 6. As categorias que emergiram dessa questão foram as seguintes:

Clube de Ciências e Aprendizagem.

Quero iniciar essa análise a partir do pensamento de Chassot (2006, p. 36): “[...] a nossa responsabilidade maior em ensinar ciências é procurar fazer com que nossos alunos e alunas se transformem, com o ensino que fazemos, em homens e mulheres mais críticos.”. Continuando com o pensamento de Chassot (2006), destaca-se que essa transformação só acontece quando o que ensinamos faz sentido para o educando, pois daí, sim, ocorrerá a transformação. Dessa forma, ele poderá construir o seu conhecimento para ser um sujeito crítico. Como destaca **Lírio**:

E, hoje, consigo me identificar com o Clube de Ciências porque o mesmo faz sentido para as crianças, são atividades que os educandos conseguem levar para a vida deles, conseguem associar com o dia a dia deles, o que contribui para uma aprendizagem realmente significativa.

Por meio do C.C.S.C, ocorre um conhecimento de natureza coletiva, pois todos participam, sendo: professor, funcionário, aluno e comunidade. Todos aprendem uns com os outros, e essa aprendizagem ocorre de forma horizontal, como diria Freire (2011).

Ainda sobre a aprendizagem para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 122), “[...] a aprendizagem é resultado de ação de um sujeito, não é resultado de qualquer ação: ela só se constrói em uma interação entre esse sujeito e o meio circulante, natural e social”. O C.C.S.C, ao longo desta dissertação, mostrou-se um verdadeiro espaço de conhecimento científico, onde os saberes dos alunos e familiares são respeitados e valorizados, alinhando-se com o conhecimento formal e científico abordados na escola. **Azaleia** faz esse apontamento em sua fala: “[...] o trabalho feito por meio do Clube de Ciências Saberes do Campo torna possível despertar no educando a prática da ciência em sua forma mais empírica, onde, aos poucos, vai se relacionando com o conhecimento formal”.

Deve-se trabalhar a partir do Território Educativo, que contempla e respeita os diferentes saberes, conforme destaca Freire (1996, p. 32-33):

[...] tanto respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente.

Ainda com o pensamento de Freire (2011, p. 31): “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.” Além do respeito aos saberes que vêm sendo evidenciados ao longo desta

dissertação, o respeito às experiências sociais e, também, aos problemas sociais que devem ser relacionados com os conteúdos deve existir. O C.C.S.C tem essa característica de evidenciar e trazer para a discussão esses problemas sociais enfrentados pelos educandos no seu cotidiano.

Hortênsia traz esses dados em sua fala:

A partir do clube, surgiram, também, outros projetos na escola que envolvem não só as ciências da natureza, mas, também, as ciências sociais. Por meio da investigação científica, pudemos verificar outros problemas e carências da comunidade de nossos educandos, o que acabou nos aproximando mais das famílias. A partir disso, atividades de cunho social também foram proporcionadas pela escola, a fim de diminuir a vulnerabilidade social e emocional das crianças e seus familiares.

A **Hortênsia** fala dos projetos que surgiram a partir do C.C.S.C. Esses projetos estão descritos nessa dissertação no Artigo em anexo, “Clube de Ciências a partir do território escolar contemplando os diferentes saberes’, onde relatam como surgiram e como foram trabalhados. Em destaque, o projeto de cunho social o estudo do saneamento básico do campo, onde se discutiu e trabalhou no seu ambiente real. Freire (2011, p. 32) coloca como “[...] ...uma “intimidade” entre o saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social [...]”, associando a realidade concreta do aluno com o “ensino formal”. Ramalho *et al.* também enfatiza essa relação da realidade com os conteúdos, apontando que

[...] a concepção atual de clube de ciências mudou, onde antes visava atender os avanços tecnológicos, agora tem como objetivo tornar o ensino de ciências significativo, dando-lhe sentido pela associação teoria-prática, por meio de processos de investigação que enfatizam o cotidiano de realidades locais e regionais e ressaltam a interação do conteúdo científico com a dimensão social. (RAMALHO *et al.*, 2011, p. 06).

As entrevistas afirmam e descrevem, de forma positiva, como o C.C.S.C contribui para a aprendizagem dos educandos, conforme veremos nas falas a seguir: “O Clube de Ciências contribui muito com a aprendizagem dos alunos, é um espaço onde as crianças escolhem sobre o que querem aprender e nos estimulam a pesquisar mais e mais” (**Margarida**).

Moran (2000, p.2) afirma que, na educação, “[...] o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação e ter uma visão de totalidade”. Para **Violeta**: “*O Clube de Ciências contribui muito com a aprendizagem dos educandos, pois tentar ajudar a eles a encontrar respostas para muitas questões e faz com que eles estejam em permanente exercício de raciocínio*”.

Ao observar os escritos de **Margarida** e **Violeta**, podemos relacioná-los com o que diz Rosa (2021, p. 106), que, ao analisar o C.C.S.C, destaca que: “Os educandos gostam do Clube

de Ciências e aprendem com ele tanto pela forma interdisciplinar como pela perspectiva de se trabalhar algo do seu entorno das suas realidades.”.

O C.C.S.C contribui para a aprendizagem dos educandos, pois trabalha de forma contextualizada com a realidade e com o seu território, fazendo com que esses conhecimentos perpassem diferentes disciplinas.

Percebendo a fala de Rosa (2021), ao destacar que os estudantes aprendem de modo interdisciplinar, esses apontamentos também podem ser vistos na fala de **Hortênsia**: “*Com o decorrer dos anos, posso reconhecer o Clube de Ciências como ponto de partida para o ensino de outras áreas de conhecimento*”. A educadora, ao se referir às “outras áreas de conhecimento”, está se referindo à interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade, para Hartmann e Zimmermann (2007, p. 13), é “[...] mais do que simplesmente promover condições para que o estudante estabeleça relações entre informações para construir um saber integrado.”. Na construção desse saber integrado, deve haver uma proposta voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, permitindo que os educandos sejam os protagonistas da construção do seu conhecimento.

Sendo assim, o C.C.S.C pode “[...] possibilitar o desenvolvimento de atividades científicas que envolvam os alunos mais diretamente com a sociedade, estimula a socialização, a liderança, a responsabilidade e o espírito de equipe” (PARANÁ, 2008, p. 5). Assim como destaca **Girassol**: “*O Clube de Ciências Saberes do Campo, com certeza, contribui muito para o aprendizado das crianças, não somente na questão dos conteúdos, mas no protagonismo, na autonomia e na autoestima*”. Tanto Paraná (2008) quanto **Girassol** destacam os estímulos que o Clube de Ciências proporciona para os seus clubistas, onde **Girassol** complementa: “*É a educação integral para o sujeito integral*”.

Pensando nessa educação integral e no protagonismo dos alunos, durante os encontros do C.C.S.C, nos quais os educandos ajudam a planejar junto com as suas professoras e colegas, **Margarida** pontua: “*As crianças demonstram um interesse maior, pois estão realizando atividades prazerosas, práticas e que, na maioria das vezes, eles ajudam a organizar e realizar*”.

Ainda discorrendo sobre a contribuição do C.C.S.C para a aprendizagem dos alunos, não podemos achar que somente nessa pergunta de número 5 do questionário ela foi respondida. Em praticamente todas as perguntas anteriores a essa, é possível verificar a importância desse Projeto, dentro de uma proposta de Educação do/no Campo em uma escola de Tempo Integral, que valoriza a riqueza social e a identidade do povo do campo.

6.6 QUESTÃO 6: APÓS A ESCOLA REESTRUTURAR O CURRÍCULO A PARTIR DO TERRITÓRIO, CONSIDERANDO A CULTURA E OS SABERES LOCAIS, FOI POSSÍVEL PERCEBER NOS ESTUDANTES MAIOR INTERESSE DURANTE AS ATIVIDADES?

Quadro 7 - Respostas das entrevistadas à questão 6

Professoras	Resposta à questão 6
Azaleia	Sim, pois foi possível a aproximação das competências trabalhadas em sala de aula com a vivência do cotidiano de nossos alunos, fazendo com que essa aprendizagem se tornasse mais significativa.
Girassol	As crianças sempre se envolvem muito nas atividades do Clube e apresentam interesse pelos assuntos. Como trabalhamos de forma interdisciplinar, a aprendizagem se torna significativa e efetiva, pois os alunos do pré ao quinto ano se envolvem nas tarefas e, cada um no seu nível de aprendizagem, explicam e relacionam o que foi trabalhado.
Hortênsia	Após a reestruturação do currículo escolar, nós, professores, percebemos que os educandos ficaram mais entusiasmados ao perceber que o conteúdo trabalhado estava diretamente relacionado com seu cotidiano e saberes locais. A aprendizagem se tornou mais próxima e real, já que a criança se enxerga no contexto escolar.
Lírio	Nessa forma de ensinar, a partir da realidade dos educandos, podemos perceber um interesse maior deles nas atividades, pois eles conseguem se identificar com as mesmas e, com isso, conseguem entender melhor cada atividade aplicada. E o que nos surpreende a cada aula são as novas perguntas que surgem pelos temas estudados. Vemos educandos do primeiro ano curiosos pelas aulas e fazendo tantas perguntas que temos que reprogramar os conteúdos programados para sanar outras dúvidas relativas ao tema inicial. Esse exemplo aconteceu com o último eixo temático do Clube de Ciências, onde partimos das perguntas deles sobre as galinhas e, ao iniciar a primeira aula, eles fizeram outras perguntas sobre o surgimento da terra e então, ao invés de dizer que esse é um assunto para o sexto ano, nós reformulamos os conteúdos programáticos e explicamos como se deu todo o processo de formação da Terra, e foi muito enriquecedor.
Margarida	Diante dessa reestruturação, tornou-se possível trabalhar com a interdisciplinaridade, articulando os conhecimentos de diferentes áreas em favor de um ensino contextualizado e que tenha sentido para a vida do aluno.
Violeta	A forma pela qual a escola está organizada, onde os educandos também são protagonistas, torna ela mais atraente para os mesmos, pois eles também ajudam a construir no dia a dia da escola.

Fonte: elaboração própria (2021).

A pergunta de número 6 do questionário está diretamente ligada ao objetivo de 3 desta pesquisa, que procura verificar com as educadoras se foi possível perceber nos estudantes maior interesse durante as atividades pedagógicas por meio do currículo construído. Ao analisar as respostas das entrevistadas que estão no quadro 7, emergiram as seguintes categorias: **aprendizagem e reestruturação curricular**.

A categoria aprendizagem ficou evidente nos depoimentos das entrevistadas **Azaleia** e **Hortênsia**, que expressam que a aprendizagem ocorreu pelos conteúdos estarem relacionados com o cotidiano e os saberes locais. Para **Hortênsia**: *“A aprendizagem se tornou mais próxima e real, já que a criança se enxerga no contexto escolar”*.

Azaleia também comenta como e por que acontece a aprendizagem: “Sim, pois foi possível a aproximação das competências trabalhadas em sala de aula com a vivência do cotidiano de nossos alunos, fazendo com que essa aprendizagem se tornasse mais significativa”.

Em concordância com Vygotsky (2001), a interação com o meio social é fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Então, podemos destacar que a aprendizagem ocorre por meio das vivências, pois essa aprendizagem faz sentido para a vida dos educandos. Isso foi evidenciado durante essa análise, até mesmo durante a fala da questão número 5, da entrevistada **Lírio**.

Diante de toda a pesquisa e das análises das perguntas anteriores, fica explícito que a aprendizagem dos educandos tem sido satisfatória, pois está relacionada ao seu cotidiano e território. Outro ponto importante que merece destaque é o papel das educadoras diante dessa aprendizagem, onde elas são mediadoras desse conhecimento. A respeito disso, Libâneo (1994, p. 90) afirma:

A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Portanto é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos.” Dessa forma, podemos perceber que ‘O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos’. (LIBÂNEO, 1994, p. 90).

Corroborando Libâneo (1994), o professor tem um papel fundamental em auxiliar os alunos durante as atividades e na construção do seu conhecimento, onde as perguntas e curiosidades dos alunos são respeitadas e valorizadas pelas professoras. Conforme **Lírio**:

E o que nos surpreende a cada aula são as novas perguntas que surgem pelos temas estudados. Vemos educandos do primeiro ano curiosos pelas aulas e fazendo tantas perguntas que temos que reprogramar os conteúdos programados para sanar outras dúvidas relativas ao tema inicial.

Outro ponto de destaque na fala de **Lírio**: “[...] temos que reprogramar os conteúdos”. Diante disso, fica evidente que as professoras têm consciência de que o planejamento precisa ser flexível e os conteúdos devem estar contextualizados com o território educativo dos educandos. **Margarida** diz: “Diante dessa reestruturação, tornou-se possível trabalhar com a interdisciplinaridade, articulando os conhecimentos de diferentes áreas em favor de um ensino contextualizado e que tenha sentido para a vida do aluno”.

Outro diálogo e reflexão interessante que podem ser feitos após a fala de **Margarida** é a percepção positiva sobre a reestruturação curricular realizada na escola, onde a entrevistada

elencas as novas possibilidades de trabalho, como a interdisciplinaridade, que já foi analisada na pergunta de número cinco. Outro destaque é que o ensino faça sentido para a vida do aluno do campo.

Mas como ensinar os conteúdos para que façam sentido para a vida dos alunos? Conhecendo e aprendendo sobre o seu território, a história da comunidade e o modo de vida do povo do campo. Só após conhecer essa realidade será possível reestruturar um currículo que possa ser trabalhado de forma contextualizada com o saber empírico (popular) e o conhecimento sistemático (científico) da escola, pois só se pode ensinar aquilo que você conhece, como afirma Freire (2003, p. 79):

No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber, e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber, por que o aluno ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado.

Não basta que os professores saibam somente os conteúdos previstos pela BNCC, eles precisam saber refletir sobre eles, construindo uma concepção pedagógica, na qual os educandos fazem parte do processo do seu conhecimento, e que o ensino seja libertador.

Ademais, é importante ressaltar que a aprendizagem deve ser interessante, motivadora, onde os alunos possam ser protagonistas, como afirma **Violeta**: *“A forma pela qual a escola está organizada, onde os educandos também são protagonistas, torna ela mais atraente para os mesmos, pois eles também ajudam a construir no dia a dia da escola”*.

Reestruturar o currículo é fundamental para aliar o conteúdo à prática, pois o currículo pode ser mecânico e estático quando não é compreendido e discutido pelos professores. Fica evidente o quanto esse currículo da EMEF Rui Barbosa foi discutido, refletido e estudado pelo coletivo educador, pois, ao longo do referencial teórico desta dissertação, foi mostrado todo o caminho percorrido até a reestruturação do currículo, a partir do território educativo dessa escola. Fica evidente, a partir da fala de **Lírio**, que é possível perceber nos estudantes maior interesse nas atividades. **Lírio** continua: *“Nessa forma de ensinar, a partir da realidade dos educandos, podemos perceber um interesse maior deles nas atividades, pois eles conseguem se identificar com as mesmas e, com isso, conseguem entender melhor cada atividade aplicada”*.

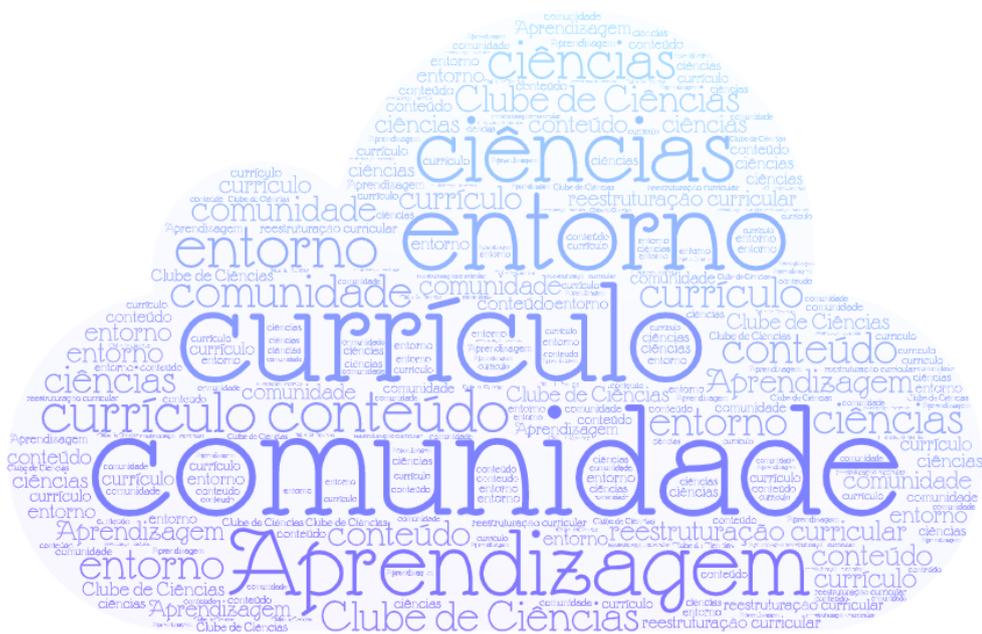
Em síntese, sugere-se trabalhar com um currículo reestruturado, considerando a cultura e os saberes locais. Foi evidenciada, a partir das entrevistas, a interação dos alunos durante as atividades, pois os educandos são os protagonistas da construção dos conhecimentos, como

destacado pelas entrevistas ao longo de toda a análise. Dessa maneira, o aluno sente-se integrante da escola e importante.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos objetivos específicos desta dissertação, que buscou analisar e investigar como foi a reestruturação do currículo por parte da vivência das educadoras e o que elas observaram com essa construção, realizou-se uma nuvem de palavras, que irá ilustrar as palavras que mais emergiram durante a análise dos dados:

Figura 8 - Nuvem de palavras de uma análise geral da pesquisa



Fonte: elaboração própria (2021).

Primeiramente, ao decidir por esta pesquisa, a autora se deu conta da importância de estar inserida no ambiente da pesquisa, percebendo informações relevantes para a análise dos dados. A partir dos mesmos, concluiu-se que:

Considerando o primeiro objetivo específico estabelecido, foi possível identificar que a diversidade territorial da escola contribuiu para a reestruturação de um Currículo Vivo, que está presente no cotidiano dos educandos, podendo ser vivenciado e estudado na prática pelos educandos e educadoras. Sendo assim, a aprendizagem acontece na convivência entre os diferentes sujeitos (alunos, professores, funcionários da escola, comunidade e família), pois todos aprendem um com os outros.

Um Currículo Vivo rompe com os paradigmas de currículo tradicional, pois o Currículo Vivo vai ao encontro da libertação, do diálogo e da valorização do povo do campo e dos diferentes saberes. Essa proposta de currículo desacomoda a escola e seu coletivo educador,

pois esse currículo só pode ser construído e trabalhado quando a escola percebe que precisa ultrapassar os seus muros, pois o ensino precisa ser contextualizado e, sobretudo, fazer sentido para as crianças.

A partir do segundo objetivo específico, percebeu-se que trabalhar ciências, contemplando os espaços desse território educativo, desperta maior interesse por parte das crianças durante as atividades e aulas do C.C.S.C, pois esses conteúdos e temáticas são vistas, sentidas e vivenciadas por esses alunos dentro da sua comunidade. Os educandos passam a ter o sentimento de pertencimento, não só pelo seu território, como, também, pela sua escola, que passa a fazer parte das suas culturas, das suas histórias. Ela faz sentido para as suas vidas. Todos os conteúdos de ciências abordados no C.C.S.C partiram do território educativo dos educandos da EMEF Rui Barbosa.

Com relação ao terceiro objetivo específico, considera-se que é possível perceber e sentir o interesse dos alunos durante as atividades do C.C.S.C, pois os conteúdos foram retirados do território educativo, compondo um Currículo Vivo. Sendo assim, os educandos tornaram-se protagonistas da construção do seu conhecimento. Isso só foi possível porque a escola procurou conhecer e explorar o território dos educandos e da comunidade, transformando-o em um território educativo, que passou a potencializar os saberes, a história e a cultura desse lugar por meio das práticas pedagógicas do C.C.S.C.

Dentre os achados da pesquisa, podemos destacar algumas temáticas que se fizeram presentes durante toda a pesquisa, tanto no referencial teórico, quanto na análise dos dados, temáticas que podem ser destaques para futuras pesquisas. A interdisciplinaridade apareceu durante toda a pesquisa, pois o C.C.S.C possibilita essa forma de trabalho, bem como o Ensino de Ciências. Outro ponto de destaque, também proporcionado pelo C.C.S.C, é a alfabetização científica, que é trabalhada a partir da pré-escola, com crianças de 4 e 5 anos de idade e Ensino Fundamental I.

Ainda descrevendo sobre os achados da pesquisa, não poderia deixar de falar sobre a escola de turno integral e como ela foi, e ainda é, imprescindível para a execução do Projeto Clube de Ciências do Campo. Ter Clube de Ciências em escola de turno integral é formar sujeitos na perspectiva integral, pois esse projeto agrega educação de qualidade e permite trabalhar com um currículo vivo dentro do seu território educativo, contemplando os diferentes saberes.

A Educação Integral foi fundamental para a realização do projeto C.C.S.C, pois se tinha tempo e espaço. O tempo, por ser uma escola de turno integral, a qual permite pensar e executar

projetos que trabalhem de forma multidimensional junto aos nossos estudantes. Foi possível ter bons resultados e importantes reflexões sobre as práxis das educadoras, como foi apresentado durante toda esta dissertação. A escola do/no campo de turno integral nos permite aprender, pesquisar e ensinar os educandos nos diferentes espaços, pois as aprendizagens também ocorrem fora da escola.

Porém, após as diversas leituras feitas pelos autores, este trabalho sugere uma nova proposta de currículo para ser construído dentro da Educação do/no Campo, um Currículo Vivo, que vai ao encontro de uma Educação Libertadora, onde os educandos se identifiquem como pertencentes da sociedade e do mundo; uma educação e um ensino que valorizam a especificidade daquele sujeito e daquele povo.

Uma observação importante sobre a reestruturação curricular da EMEF Rui Barbosa fez com que a autora desta dissertação percebesse que o currículo não está pronto, conforme mencionado durante o referencial teórico. O currículo precisa estar em constante construção, principalmente um Currículo Vivo, pois ele é construído a partir do território. No entanto, os territórios vão se modificando com o tempo, da mesma forma que as paisagens também se modificam. Por esses motivos, não podemos afirmar que o Currículo Vivo está pronto, uma vez que ele precisa ser repensado e estudado de tempos em tempos.

Retomando o enfoque do objetivo geral desta pesquisa, ao analisar as práticas pedagógicas realizadas no C.C.S.C, percebemos que elas proporcionam uma reestruturação curricular na EMEF Rui Barbosa, influenciada pela diversidade em seu território. A partir da vivência das educadoras, percebemos que todos os conteúdos estavam diretamente ligados ao território educativo e aos saberes da comunidade, tornando essas aulas mais atraentes e significativas para os educandos. Sendo assim, as educadoras perceberam o interesse dos educandos e passaram a refletir sobre a importância dos conteúdos estarem contextualizados em relação ao cotidiano deles. Os conteúdos utilizados como ponto de partida para as atividades do C.C.S.C eram sempre de ciências.

A partir dessas evidências, podemos concluir que o Ensino de Ciências é uma forma, um caminho para trabalhar a interdisciplinaridade com os alunos do Pré-escolar e Ensino Fundamental I, mesmo que essas educadoras não tenham formação específica na área de Ciências ou Biologia. Na análise desta pesquisa, verificamos a diversidade na formação das professoras da escola onde o C.C.S.C é trabalhado, sendo que uma professora é formada em biologia, mas chegou na escola quando C.C.S.C já estava em pleno funcionamento.

Por fim, esta dissertação foi fundamental para o crescimento profissional da autora, pois, a partir da realização deste estudo, percebeu-se a importância da ação-reflexão sobre a práxis pedagógica e, principalmente, o ato de fazer essa reflexão no coletivo escolar, pois tal fato potencializa o crescimento profissional no coletivo, construindo novos caminhos e possibilidades dentro da educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. M. *et al.* Sentidos Subjetivos Relacionados com a Motivação dos Estudantes do Clube de Ciências da Ilha de Cotijuba. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 8., 2011, Campinas. **Anais[...]**. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2011. p. 1-11.
- AMARAL, L. C. do. **Letramento Científico em Ciências: Investigando processos de mediação para a construção dos saberes científicos em espaços não formais de ensino.** 2014. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/6734>. Acesso em: 07 jul. 2020.
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. *In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (orgs.). Por uma Educação do Campo.* Petrópolis: Vozes, 1999.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. *In: CALDART, R. S. et al. (org.). Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012a.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012b.
- AZEVEDO, C. E. F. *et al.* A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. *In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE*, IV, 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: ANPAD, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERTICELLI, I. A. Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica. **Educação e Realidade**, v. 30, n. 1, p. 23-48, 2005.
- BLASZKO, C. E.; UJIIE, N. T.; CARLETTO, M. R. Ensino de ciências na primeira infância: aspectos a considerar e elementos para a ação pedagógica. *In: UJIIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. Educação, infância e formação: vicissitudes e quefazeres.* Curitiba: CRV, 2014, p. 151-168.
- BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Biruta, 2009. 158 p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008.** Diretrizes complementares. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. **Decreto n. 7. 352.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Censo Gráfico, 2010.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wpcontent/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, R. S. et al. (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. *et al.* **Inventário da Realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Veranópolis: Instituto de Educação Josué de Castro, 2016.

CALDART, R. S. A função social das escolas do campo. TV Fonec, maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oOr53f4LvjU>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CAMACHO, R. C. S. **As repercussões do currículo oculto na sociedade**. Rio de Janeiro: LTR, 2010.

CAVALCANTI, A. S. Currículo e diversidade cultural: uma abordagem a partir do ensino religioso nas escolas públicas. **Fundamento – Revista de Pesquisa em Filosofia**, v. 1, n. 3, p. 172-186, 2011.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

COSTA, G. G. *et al.* **O clube de ciências como instrumento de formação do aluno do ensino básico**. *In*: REUNIÃO BIENAL DA REDE POPULARIZAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 12., 2011, Campinas. Anais[...]. Campinas. Universidade Estadual de Campinas, 2011.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

DELIZOICOV, N. C.; SLONGO, I. I. P. O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica. **Série - Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 32, p. 205-221, jul./dez. 2011.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. 364p.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados LDTA, 2011.

DICKMANN, I. **Cartas Pedagógicas Tópicos Epistêmico-Metodológicos na Educação popular**. Chapecó: Livrologia, 2020.

DOWBOR, L. Educação e Apropriação da Realidade Local. **Site**, abril de 2006. Disponível: <https://dowbor.org/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (org.). **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1., 2005, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, 2005.

FERNANDES, B. M. Território camponês. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, R. **Consolidação das políticas educacionais do campo**. Tangará da Serra: Sanches, 2008.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIOLO, J. Educação em tempo integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. *In*: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: A reaproximação das “Duas culturas”. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n. 2, 2007.

HORNBURG, N.; SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, 2007.

JESUS S. M. S. A. de. Questões paradigmáticas na construção de um projeto político da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (org.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 53-89.

JESUS, A. R. **Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional**. São Paulo: Atlas, 2014.

KOLLING, E. J.; NERY, I. I. J.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KINDEL, E. A. I. **Práticas pedagógicas em Ciências: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012a.

KINDEL, E. A. I. **A docência em Ciências Naturais: construindo um currículo para o aluno e para a vida**. Erechim: Edelbra, 2012b.

LIBÂNEO, J. C. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, V. M. R. **Clube de Ciências: contribuições à formação do educando**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

LOPES, W. Z. **Alfabetização Científica com enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade e o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: importância, concepções de professores e repercussões de ações formativas nas práticas docentes**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 18-113, 2006.

MANCUSO, R.; LIMA, V. M. R.; BANDEIRA, V. A. (coord.). **Clubes de Ciências: criação, funcionamento, dinamização**. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

- MARTINS, C. S. **O Planetário: Espaço Educativo Não Formal Qualificando Professores da Segunda Fase do Ensino Fundamental para o Ensino Formal**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- MOCELLIM, A. D. A comunidade: da sociologia clássica à sociologia contemporânea. **Plural**, v. 17, n. 2, p. 105-128, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs.2010.74542>
- MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional, 2004.
- MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BRASIL/MEC. **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. 2007.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Construindo o caminho**. São Paulo: MST, 2001
- PACHECO, D. R. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino**. Fundação Hermínio Ometto: Uniararas, 2007.
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Ciências para o Ensino Fundamental**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.
- PEREIRA, I. B. Educação Profissional. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- PILETTI, N. **Sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 2004.
- RAMALHO, P. F. N. *et al.* Clubes de Ciências: educação científica aproximando universidade e escolas públicas no litoral paranaense. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., Campinas, 2011. **Anais [...]**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiinpec/resumos/R1074-1.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.
- REFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- RODRIGUES, A. L.; PEREIRA, J. R. **Regimento do Clube de Ciências Saberes do Campo**. 2016.
- ROSA, S. S. da. **Clube de Ciências Saberes do Campo: contribuições para aprendizagem da educação em ciências da natureza na EMEF Rui Barbosa, em Nova Santa Rita, Rio Grande do Sul**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARAMAGO, J. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cedes**, Campinas. v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SAVIANI, N. **Currículo e trabalho pedagógico**: prescrições políticas, prática negociada. 2009.

SCHIMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publ. UEPG. Hum., Ci. Soc. Apl., Letras e Artes**, Ponta Grossa. v. 11, n. 1, p. 59-69, 2003.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000.

SILVA, M. R. A.D. **O Clube de Ciências como Lócus de Ensino e Aprendizagem**. 2008. Dissertação (Mestrado Profissionalizante Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Miguel, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TERENCE, A. C. F.; ESCRIVÃO FILHO, E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 26., 2006, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: ABEPRO, 2006.

TONNIES, F. Comunidade e sociedade. *In*: MIRANDA, O. de. **Para ler Ferdinand Tönnies**. São Paulo: EdUSP, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEBER, M. **Conceitos básicos de Sociologia**. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

WEFFORT, H. F.; ANDRADE, J. P.; COSTA, N. G. da. **Currículo e educação integral na prática**: uma referência para estados e municípios. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

YIN, R. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO DO COLETIVO
EDUCADOR**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

Utilizando as perguntas abaixo como um roteiro para a construção de uma CARTA PEDAGÓGICA detalhada de forma CRIATIVA.

Qual seu nome, idade, formação e tempo de experiência?

O que você entende por ciências?

Você vê vantagens em trabalhar com o currículo integrado com a comunidade? Explique sua resposta.

Como você relaciona os conteúdos de ciências encontrado no território próximo a EMEF Rui Barbosa?

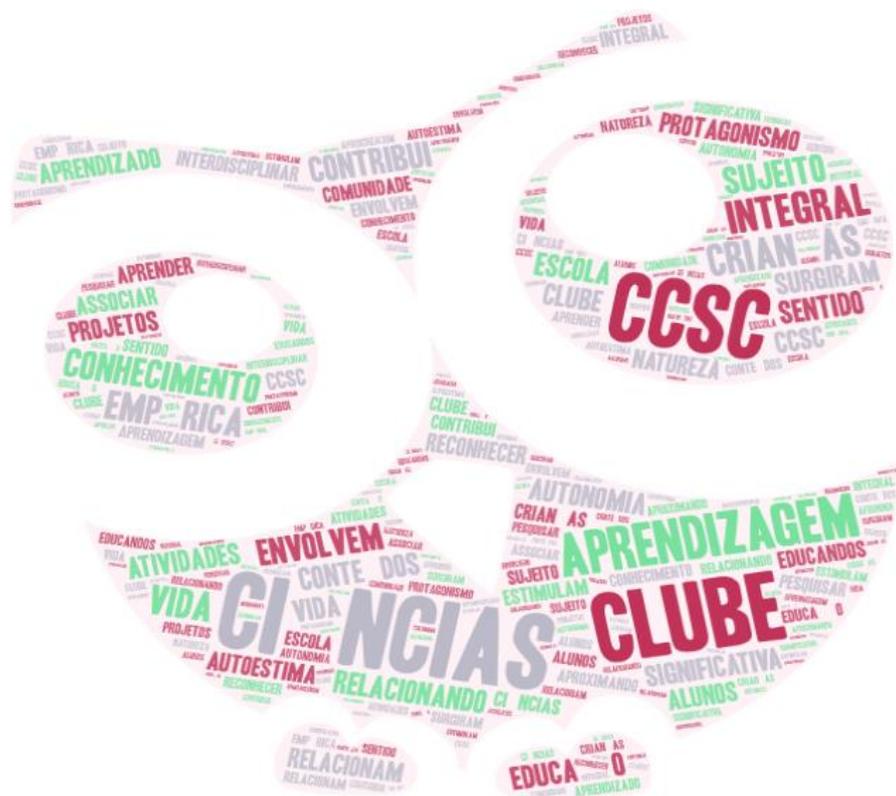
O Clube de Ciências Saberes do Campo contribui para a aprendizagem dos alunos? De que maneira?

Após a escola reestruturar o currículo a partir do território, considerando a cultura e os saberes locais, foi possível perceber nos estudantes maior interesse durante as atividades?

Nuvem de palavra questão 4 do questionário, categorias.



Nuvem de palavra questão 5 do questionário, categorias



APÊNDICE C - REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR A PARTIR DA EDUCAÇÃO DO/NOCAMPO E ATIVIDADES DE CLUBE DE CIÊNCIAS

Curricular Restructuring from Field Education and Science Club Activities⁷

Andressa Luana Moreira Rodrigues
(andressaluana.mr@hotmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

José Vicente Lima Robaina
(joserobaina326@gmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Resumo: Este artigo objetiva pesquisar sobre Reestruturação do Currículo por intermédio das práticas pedagógicas realizadas no Clube de Ciências em uma Escola do/no Campo. Foi feito um levantamento por autores da área, das publicações realizadas entre os anos de 2013 até 2019 que contemplam Educação do Campo, Reestruturação Curricular, Territorialidade e Clube de Ciências, a fim de compreender e identificar o que vem sendo pesquisado sobre esses temas. É uma pesquisa quanti-qualitativa de caráter bibliográfico, com a proposta de fazer mapeamento da produção científica. As buscas foram realizadas nas seguintes fontes de informações, Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC) a partir 2016, nos anais do ENPEC de 2013 a 2017 e na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD) de 2015 a 2019. Os trabalhos foram selecionados primeiramente pelo título, como segundo filtro foi feita a leitura dos resumos e na sequência a leitura completa dos trabalhos que tinham mais relevância à pesquisa. Entre os trabalhos selecionados obteve-se dois (2) títulos na RBEC, um (1) título nas dissertações e um (1) nas teses da BDTD, nos ENPEC IX, X e XI, respectivamente, duas (2), quatro (4) e cinco (5) atas. Para análise de resultados foram observadas as instituições onde foram desenvolvidas as suas pesquisas, sujeitos da pesquisa, nível escolar, foco temático, títulos e autores separados de acordo com o seu foco temático (tema proposto). Os resultados destacam uma importante relevância entre as temáticas abordadas, assim como, análise sobre os autores citados, as instituições onde foram realizadas as pesquisas, temáticas abordadas e o público-alvo estudado.
Palavras-Chave: Educação do/no Campo; Clube de Ciências; Reestruturação Curricular; Territorialidade.

Abstract: This article aims to research Curriculum Restructuring through the pedagogical practices carried out at the Science Club in a School in the countryside. A survey was carried out by authors in the area, of the publications made between the years 2013 to 2019 that contemplate Field Education, Curricular Restructuring, Territoriality and Science Club, in order to understand and identify what has been researched on these themes. It is a quantitative and qualitative research of bibliographic character, with the proposal to map scientific production. The searches were carried out in the following sources of information, Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC) from 2016, in the annals of ENPEC from 2013 to 2017 and in the Digital Base of Theses and Dissertations (BDTD) from 2015 to 2019. The papers were firstly selected by the title, as the second filter the abstracts were read and then the full reading of the works that were most relevant to the research. Among the selected works, two (2) titles were obtained in RBEC, one (1) title in dissertations and one (1) in BDTD theses, in ENPEC IX, X and XI, respectively, two (2), four (4) and five (5) minutes. For the analysis of results, the

⁷ Artigo publicado na Revista Insignare Scientia - RIS, v. 4, n. 1, p. 119-136, 19 fev. 2021.

institutions where their research was conducted, research subjects, school level, thematic focus, titles and authors separated according to their thematic focus (proposed theme) were observed. The results highlight an important relevance among the themes addressed, as well as an analysis of the authors mentioned, the institutions where the research was carried out, the themes addressed and the target audience studied.

Keywords: Education of/in the Field. Science Club. Curricular Restructuring.

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem a proposta de pesquisar sobre Reestruturação do Currículo através das práticas pedagógicas realizadas no Clube de Ciências em uma Escola do/no Campo. Buscou-se compreender e verificar o que vem sendo pesquisado sobre os temas citados acima e averiguar quais as abrangências desses Unitermos dentro do cenário da Educação do/no Campo, bem como, os autores de referência dessas temáticas.

No artigo são apresentados resultados parciais de uma pesquisa mais ampla, que faz parte da escrita da dissertação desenvolvida em curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, em Universidade pública do Sul do Brasil.

Segundo a definição de Costa (1988, p. 38) um Clube de Ciências é um local “onde todos os interessados pudessem trocar ideias reuniões, leituras e, acima de tudo, pesquisas dentro da própria comunidade”. Se trata de um espaço de construção do conhecimento, acima de tudo os educandos aprendem conceitos científicos é um momento de reflexão e troca de saberes entre os pares. Os Clubes de Ciências são espaços que contribuem para o senso crítico dos alunos, assim como, seu processo formativo. Gomes (1998) explica:

Clube de Ciências é uma atividade em que o processo ensino-aprendizagem se desenvolve paralelamente a um importante processo formativo e educativo; e que ambos se desenrolam de modo espontâneo e pleno de afetividade, com resultados verdadeiramente magníficos. (GOMES, 1998,p. 40)

Os Clubes de Ciências devem utilizar uma linguagem que melhore a nossa compreensão sobre o mundo (CHASSOT, 2006). As atividades realizadas devem ser estimulantes e lúdicas sobre temas diversos, as quais terão sempre uma correlação com o mundo real, o que é muito importante para a Educação no Campo.

Foi através da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica no campo realizada em 1998, que houve o início de uma nova forma de pensar e batalhar a educação para os cidadãos brasileiros que trabalham e vivem no e do campo. Por intermédio desta conferência surgiram novos parâmetros, isto é, agora Educação no Campo e não mais Educação Rural (CALDART, 2002 APUDMOLINA E JESUS, 2004). “Na 1ª Conferência reafirmamos que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto

educativo próprio para seus sujeitos” (CALDART *APUD* MOLINA & JESUS, 2004, p. 14). Na concepção de Arroyo (1998) em relação a Educação do Campo estamos tratando da educação voltada ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, podendo ser indígenas ou os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural, ou seja, no campo. A Educação Básica do campo tem como propósito o desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo.

Conforme Rosa e Robaina (2020) a Educação do Campo é a forma de ensino que deve acontecer em lugares denominados rurais nos municípios. Tem relação com os espaços educativos que estão fora da área urbana, tais como: regiões agrícolas com predomínio da agricultura e da agropecuária, populações ribeirinhas, assentamentos indígenas, florestas, comunidades quilombolas, entre outras.

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferente daquela oferecida para quem vive nas cidades é recente. Ele extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos, tornando-se uma proposta inovadora no universo educacional. (ROSA E ROBAINA, 2020, p.157).

De acordo com Arroyo (2013 *apud* Molina e Jesus, 2004, p. 91) “O tratamento da Educação do Campo está mudando. É reconhecida sua especificidade. Sobretudo se avança no reconhecimento de que urge outro tratamento público do direito dos povos do campo à educação”. Os autores Fernandes e Molina (2002 *apud* Molina e Jesus, 2004, p. 23) concordam com essa ideia dizendo que “o campo não comporta hoje a compreensão unidimensional do rural”, dessa forma, compreende-se que hoje o modelo de educação que apoia-se na visão tradicional do meio rural no Brasil não fará as inter-relações emergentes da sociedade, nem irá incorporar as necessidades trazidas à sociedade através dos movimentos sociais.

Nesse contexto, é fundamental a compreensão do significado DO/NO campo conforme Caldart (2002) o DO: pensado naquele lugar nos sujeitos e na cultura e necessidades daquele povo em questão; NO: os sujeitos têm direito de receber educação no lugar onde vive. É desse modo que a Educação do/no Campo vem rompendo paradigmas, pois está em busca da própria identidade de uma Educação do/no Campo, através da Construção de um Projeto Político Pedagógico construído e pensado nos sujeitos e pelos sujeitos desse território.

A proposta de Educação do Campo existe desde sua criação e normativa. Movimentos de Educação do Campo Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e resolução CNE/CEB nº 2/2008, estipulando as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das escolas de campo e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do

Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Segundo decreto nº 7.352/10:

Art. 1º - A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I- populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;- escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (DECRETO Nº 7.352, 2010, p. 1).

Ainda refletindo sobre a importância de uma identidade, não podemos esquecer que a do Sem Terra – MST que tem origem na cultura camponesa e nas questões do campo, sua construção perpassa pela ideia de sujeitos sociais organizados de forma coletiva pela conquista/luta pela terra e pelos seus direitos e por uma educação emancipatória para seus filhos.

Para compreender a Educação do Campo o educador precisa conhecer e entender o território, o qual é considerado por Fernandes e Molina (2002 *apud* Molina e Jesus, 2004) como algo a mais, é uma vantagem, dos cidadãos do campo. Viver e trabalhar na terra, tirar dela seu sustento requer conhecimentos que são embasados nas experiências cotidianas e na escola. Ter seu território importa em uma maneira de pensar a realidade.

Para garantir a identidade territorial, a autonomia e a organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. [...]. Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. [...] Esses grupos sociais, para fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo. (FERNANDES & MOLINA, 2002 *APUD* MOLINA & JESUS, 2004, p. 60-61).

O território, este que não está apenas distante da cidade, mas sim que é um campo de conhecimento riquíssimo, campo de produção de conhecimento, de lutas e de muita vida. Não se trata apenas de território, de plantações, distâncias e gente simples trabalhadora: são vivências que devem ser ouvidas, de pessoas e famílias que precisam ser conhecidas, de trabalho que precisa ser reconhecido, um campo que constantemente gera vida e luta por ela.

De acordo com Arroyo (2013), em seu livro intitulado “Currículo, território e disputa”, o autor enfatiza que os sujeitos sociais e suas vivências se consolidam no espaço do conhecimento, ou seja, os grupos sociais revelam que os saberes têm seu limiar na experiência social e não somente no artificialismo das teorias epistemológicas. Esse fato não deve ser ignorado ou negado, pois se isso acontecer se isso for além de injustiça social, produziremos

uma injustiça cognitiva.

Para Arroyo (2013), separar experiências sociais e conhecimentos legítimos é apoiar a intransigente hierarquia dos saberes, é jogar fora essas experiências sociais desconsiderando sua importância, assim os currículos são empobrecidos pelo desprezo das experiências sociais e da sua diversidade. Para este autor, a arte de ensinar não pode ser separada do mundo real dos sujeitos, de seus problemas e de seus anseios. Segundo Fiori (2014) “A prática da Liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condição de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FIORI APUD FREIRE, 2014, p. 11).

Quando o currículo contempla a realidade de seus educandos, está dando a este a condição de perceber-se como sujeito da própria história e sentir-se inserido e pertencente ao mundo. Os Clubes de Ciências são espaços de ensino-aprendizagem, de acordo com Gomes (1988 *apud* Mancuso et al, 1996, p. 23), “Clube de Ciências é uma atividade em que o processo ensino aprendizagem se desenvolve paralelamente [...]”, que permite a aprendizagem não somente no aspecto cognitivo, mas nas relações sociais e permite fazer inferências. O Ensino de Ciências nas escolas ainda ocorre como “Educação Bancária“, assim denominada por Freire (2014), onde o professor é o detentor do saber. Essa forma de ensinar acaba tornando a ciência em algo distante da realidade dos educandos, sendo que a Ciência está presente nas coisas mais corriqueiras do cotidiano.

METODOLOGIA

O método de pesquisa utilizado neste artigo é quali-quantitativo, segundo Flick (2004) salienta a credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados na pesquisa. O artigo trata-se de um estudo que se caracteriza como descritivo e exploratório fazendo um levantamento bibliográfico, referente aos Unitermos: Educação do Campo, Currículo, Clube de Ciências e Território.

A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) é um banco eletrônico de teses e dissertações que disponibiliza os trabalhos completos da produção acadêmica da Pós-Graduação *stricto sensu* das Instituições de Educação Superior do Brasil. Para a investigação das teses e dissertações foi pesquisado os Unitermos: Educação do/no Campo, Clube de Ciências, Currículo e Diversidade Territorial, no espaço de tempo de 2015 até 2019 através do mecanismo de busca avançada no portal eletrônico da BDTD. Colocando os Unitermos um a um entre aspas na barra de busca e selecionando o período de tempo entre 2015 até 2019 e selecionando entre teses e dissertações.

O Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação de Ciências (ENPEC) é um evento, bianual, com grande representação no campo da pesquisa, promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). Os artigos do evento ENPEC (edições IX, X e XI) foram encontrados *on-line*, mediante a pesquisa por “temas” e “palavras chaves”, selecionando-se cada um dos quatro Unitermos mencionados anteriormente.

Outra fonte de pesquisa foi a Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC), que tem como abordagem em suas publicações as temáticas sobre Educação do Campo e Movimentos Sociais com abrangência Internacional. A procura pelos Unitermos ocorreu através do mecanismo de busca, proporcionada pelo sistema da RBEC, foram selecionados os Unitermos: Educação do/no Campo, Clube de Ciências, Currículo e Diversidade Territorial, no espaço de tempo de 2016 a 2018.

O mesmo processo de filtragem foi utilizado para as três diferentes fontes de informações utilizadas para elaboração dessa pesquisa. Iniciou-se com a leitura dos títulos, após a seleção dos títulos ocorreu a leitura dos resumos e por último a leitura criteriosa e completa dos trabalhos selecionados.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Como mencionado anteriormente, este trabalho teve o intuito de pesquisar sobre a Reestruturação do Currículo através das práticas pedagógicas realizadas no C.C em uma Escola do/no Campo. A pesquisa buscou analisar e investigar os artigos publicados no ENPEC, das edições que ocorreram entre os anos de 2013, 2015 e 2017, totalizou três encontros. No primeiro, o IX ENPEC, foi possível encontrar um total de trinta e dois (32) trabalhos, no X ENPEC foram encontrados cinquenta e um (51) artigos e no XI ENPEC um total de sessenta (60) artigos, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Dados dos trabalhos selecionados a partir dos Unitermos IX ENPEC, X ENPEC e XI ENPEC.

Unitermos	IX ENPEC 2013				X ENPEC 2015				XI ENPEC 2017			
	Tít. Enc.	Título	Resumo	Artigo	Tít. Enc.	Título	Resumo	Artigo	Tít. Enc.	Título	Resumo	Artigo
Currículo	29	3	2	1	45	4	2	1	47	12	5	2
Clube de Ciências	1	1	1	0	3	2	2	2	5	5	4	1
Educação do	2	2	1	1	3	2	1	1	8	6	4	2

Campo												
Diversidade Territorial	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	32	6	4	2	51	8	5	4	60	23	13	5

Fonte: Elaborada pela própria autora (2019).

Observando a Tabela 1 é possível perceber o crescimento das temáticas abordadas nessa pesquisa durante os três eventos do ENPEC. Podendo destacar que as pesquisas no Currículo de Ciências têm crescido nos últimos três eventos, somente do ano de 2013 para o ano de 2015 ocorreu um aumento de dezesseis artigos publicados, já do ano de 2015 para o ano 2017 aumentaram dois. Isso demonstra que o número de pesquisas vem aumentando uma vez que há uma preocupação em reelaborar o Currículo em Ciências.

A temática Clube de Ciências (C.C) mostrou um aumento significativo nos últimos três anos, essa alta foi de dois artigos por evento. No ano de 2013 quando foi publicado apenas um trabalho, no ano de 2015 foram publicados três artigos e no ano de 2017 foram publicados cinco artigos relacionados com Clube de Ciências. De acordo com esses dados apresentados, podemos atrelar ao fato de criações de Clubes de Ciências nas escolas, tanto no Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano, como no Ensino Médio, a partir disto verificou-se que não foi encontrado nenhum artigo relacionado Clubes de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A temática Educação do Campo vem crescendo dentro do ENPEC, somente do ano de 2013 para 2017 de dois (2) artigos passou para oito (8) artigos publicados. Entende-se, que tal crescimento dessa temática ocorreu após implementação nas universidades públicas dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC em 2013. Essa modalidade de ensino vem buscando se consolidar como área de produção de conhecimento, porém a construção dessa política pública só aconteceu após muitos diálogos e pautas durante a segunda Conferência da Educação do Campo, como destaca MOLINA (2015, p. 150) “[...] prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por um Sistema Público de Educação do Campo”, a partir desse lema foi sendo construída uma política nessa área da Educação Popular.

Em relação a temática Diversidade Territorial não foi encontrado nenhum artigo nas palavras-chave dos trabalhos. Mas, foi possível perceber que nos artigos relacionados a Currículo de Ciências e Educação do Campo esse Unitermo é bem presente dentro do corpo dessas pesquisas. A Tabela 2 demonstra os trabalhos selecionados nas atas do ENPEC das edições IX, X e XI.

Tabela 2 – Planilha de classificação dos artigos publicados no ENPEC.

Doc	Ano	Instituição	Sujeitos da Pesquisa	Nível Escolar	Foco Temático	Título	Autores de Referência
1	2013	UFRGS	Alunos e famílias	Ensino Fundamental	Educação do Campo e Educação Popular	A construção do conhecimento em comunidades rurais e a recuperação dos saberes locais.	Leite, Arroyo, Chassot
2	2013	UFSC	Professores de Ciências	Ensino Fundamental	Currículo e Abordagem temática Freireana via tema gerador.	Abordagem temática Freireana e as Práxis Curricular via tema gerador no contexto de um grupo de professores de ciências	Brasil, Delizoicov, Freire, Furlan, Galiazzi, Morais, Silva, Stuaní e Torres
3	2015	UFM	Alunos do 5º anos	Ensino Fundamental	Clube de Ciências e Construção de hipóteses	Análise da construção de hipóteses em Clubes de Ciências	Brasil, Carvalho, Flick, Guisasa, Krasilchik, Lawson Lemke, Mancuso, Menezes, Oliveira, Piburn, Santos e Souza.
4	2015	PUCRS	Alunos de 5º e 6º anos	Ensino Fundamental	Clube de Ciências e temas científicos	Clube de Ciências: o que os alunos de 5º e 6º anos da educação básica pensam sobre eles.	Moraes e Galiazzi, Lima
5	2015	UFSM	Professores, alunos e comunidade escolar	Ensino Médio	Currículo tema gerador e estudo da realidade	Em busca de um tema gerador a partir do estudo da realidade. "Arroio Cadena cartão postal de Santa Maria	Angotti, Delizoicov, Freire, Muenchen, Pernambuco e Pierson.
6	2015	UNICAMP	Docentes	EJA	Educação do Campo e Ensino de Ciências	O protagonismo dos camponeses e o ensino de ciências nas escolas do campo	Molina, Fernandes, Caldart, Lima.
7	2017	USP e UESC	-	-	Reestruturação Curricular e Abordagem temática freireana	A Abordagem temática Freireana Sob o Olhar da Teoria da Atividade	Angotti, Camillo, Delizoicov, Engeström, Freire, Gehlen, Leontiev, Mattos, Pernambuco, Rodrigues, Solino, Sousa e Torres.

8	2017	UFSC	Alunos, Professores e comunidade escolar	Educação Básica	Educação do Campo, Ensino de Ciências e Abordagem temática freireana	Educação do Campo e Ensino de Ciências: Contribuições da Perspectiva Freireana para Trabalho Docente	Arroyo, Brasil (Diretrizes da Educação do Campo), Delizoicov, Freire, Molina, Munarim, Pernambuco, Silvae Valla.
9	2017	UFSC	Educadores	Educação Básica	Educação do Campo, Organização do Currículo e Abordagem temática freireana	Abordagem de temas: limites e potencialidades em uma escola do campo	André, Angotti, Brasil, Delizoicov, Freire, Gehlen, Ludke, Pernambuco e Strieder.
10	2017	Universidade de Brasília	Alunos	Educação Básica	Clube de Ciências e Metodologia de Projetos	Concepção de Alunos Acerca da Metodologia <i>Aprendizagem Baseada em Projetos</i> nos Trabalhos	Alves, Boff, Delizoicov e Lorenzetti, Dewey, Mancuso, Masson, Nunes, Santos, Sasseron e Carvalho, Trevisan e Lattari
11	2017	Escola Estadual	Alunos	Ensino Médio	Currículo, Abordagem Temática Freireana	Abordagem Temática Freireana em uma Escola Estadual no Maranhão	Paulo Freire, Michael Apple, Silva, Chizzotti, Delizoicov, Angotti, Pernambuco.

Fonte: Elaborada pela própria autora (2019).

Dos onze artigos selecionados do ENPEC, das edições que ocorreram entre 2013, 2015 e 2017, apenas um artigo não mostra ser de universidade e sim de uma Escola Estadual, um de universidade particular e oito de universidades públicas. Através desses dados é possível perceber a produtividade do trabalho de pesquisa dentro das universidades públicas que é maior que o das universidades privadas, esses dados podem ser observados na Tabela 2, na coluna Instituições. Percebe-se que as universidades públicas têm fomentado a prática da pesquisa e produção de artigos com seus alunos. Outro ponto importante que destaca-se é o fato dos professores somente produzirem artigos sobre suas práticas de ensino quando estão dentro da academia. Aproveito essa observação para relatar a importância das Universidades Públicas estarem diretamente ligada com as Escolas Públicas e na formação dos professores da rede pública.

Os sujeitos que mais participaram e foram objeto da pesquisa são os estudantes (educandos), depois professores (educadores), e por último, família ou comunidade escolar. Conforme a

Tabela 2 pode-se observar que os documentos 5 e 8 mostraram três sujeitos tais como: estudantes, professores e comunidade escolar juntos na mesma pesquisa.

Na Tabela 2, é possível observar o nível de escolaridade onde foram realizadas as pesquisas mostradas nos artigos do IX ENPEC, X ENPEC e XI ENPEC. Dos onze (11) artigos selecionados oito (8) foram desenvolvidos no Ensino Fundamental ou Educação Básica, um (1) realizado no EJA e dois (2) no Ensino Médio, apenas um artigo não descreveu como âmbito escolar.

A análise dos artigos com a temática Currículo, usando a Tabela 2 para confrontar os dados. Os documentos 2, 5, 7, 9 e 11 têm em comum a reestruturação curricular a partir do aporte teórico de Paulo Freire. A construção do Currículo é elaborada através das falas significativas encontrada nas vozes da comunidade, essa proposta possibilita a percepção de visão de mundo dessas famílias, com base nas falas é encontrado o Tema Gerador.

A Abordagem Temática Freireana (ATF) elenca o diálogo e a problematização de situações significativas da realidade dos educandos. Outra observação pertinente é que dos cinco (5) artigos que trazem o tema Currículo é elencado com ATF, e a organização do Currículo em Ciências.

A temática Clube de Ciências está relacionada com metodologias de projetos, temas científicos e construção de hipóteses. Percebe-se que cada C.C tem uma maneira específica de trabalhar, sempre voltado para prática de experiências dentro de laboratórios. Mas afinal, como surgiram os clubes de ciências no Brasil? Os Clubes de Ciências surgiram no final da década de 50, assim como o novo modelo de Currículo de Ciências que estava moldado para preparar seus educandos para ser “pequenos cientistas”, através de atividades experimentais nos laboratórios, as chamadas “metodologias científicas”. Dessa forma, pode-se observar que alguns C.C ainda seguem na mesma dinâmica, em atividades experimentais desenvolvidas em laboratórios.

A palavra Ciências ficou em destaque, pois todos os artigos fazem menção ao Ensino de Ciências, assim como, o Currículo em Ciências, por se tratar de um Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, ou seja, todos os títulos selecionados tratam da temática Ciências em suas pesquisas.

A partir dos artigos selecionados após uma leitura criteriosa tanto dos resumos como dos trabalhos completos, foram destacados fatos e referências relacionando com essa pesquisado estado da arte que serão utilizadas no futuro como aporte teórico da dissertação. A Tabela 3 separa os autores de acordo com o foco temático abordado nos trabalhos selecionados do ENPEC das edições IX, X e X.

Tabela 3 - Autores de acordo com o foco temático abordado nos trabalhos selecionados.

Ed. do/no Campo	Ed. Ciências e Clube de Ciências	Currículo
Arroyo	Chassot	Arroyo
Freire	Mancuso	Freire
Caldart	Lawson	Ludke
Brasil	Angotti	Boff
Molina	Delizoicov	Torres
Silva	Engeström	Muenchen
Munarim	Gehlen	Delizoicov
Valla	Brasil	Silva
Fernandes	Carvalho	Pernambuco
	Santos	Apple
	Guisasola	Furlan
	Krasilchik	Stuani
	Menezes	
	Oliveira	
	Souza	
	Lima	
	Chizzotti	
	Torres	

Fonte: Elaborada pela própria autora (2019).

A RBEC tem publicações contínuas *online*. A revista RBEC tem Qualis B1 no Ensino pela CAPES, os temas das publicações são sobre Educação do Campo e Movimentos Sociais e tem abrangência Internacional.

A busca pelos Unitermos ocorreu através do mecanismo de busca, proporcionada pelo sistema da RBEC, foram selecionados os Unitermos: Educação do no Campo, Clube de Ciências, Currículo e Diversidade Territorial. No período de 2016 a 2018 foram encontrados umtotal de cento e sessenta e seis (166) trabalhos, contando com o cruzamento dos Unitermos. Com as diferentes combinações para o cruzamento dos Unitermos, muitos artigos se repetiam. Com os trabalhos já selecionados foi realizado o processo defiltragem, primeiro se deu pela escolha do título do trabalho, depois leitura do resumo e leitura do artigo. Como mostra a Tabela 4.

Tabela 4 - Dados dos trabalhos selecionados a partir dos Unitermos, RBEC.

Unitermos	Trabalhos encontrados	Título	Resumo	Artigo
Currículo	18	2	1	1
Clube de Ciências	0	0	0	0

Educação do Campo	147	10	4	2
Diversidade Territorial	1	1	1	1
TOTAL	166	13	6	4

Fonte: Elaborada pela própria autora, 2020.

Com as análises do Unitermo Currículo a partir do ano de 2016 até 2019 foram encontrados dezoito trabalhos. A partir do processo de filtragem que se deu pela escolha do título e assim foram selecionados apenas dois trabalhos, o próximo processo de filtragem ocorreu através da leitura do resumo, onde restou apenas um para realizar a leitura do artigo.

Com o Unitermo Clube de Ciências não foi encontrado nenhum artigo durante o período de 2016 até 2019, esse fato reforça a importância dessa temática ser considerada como “atual” e nova. Destaco esse tema como atual porque somente no Município de Nova Santa Rita/RS, existe cinco Clubes de Ciências contemplando as séries iniciais e a Educação do Campo. A partir do Programa de Extensão que trata da Formação de Professores do Campo o Projeto Clube de Ciências do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do RS – FACED/UFRGS, criado e coordenado pelo Professor Dr. José Vicente Lima Robaiiana idealizador deste projeto que tem como objetivo:

O clube de ciências do campo é um Projeto de formação de professores e educadores EDUCAMPO/FACED/UFRGS, que tem como o objetivo estimular, por meio atividades interdisciplinares e culturais, e incitar o desenvolvimento do caráter crítico e científico, estimular o anseio dos jovens pela cidadania, meio ambiente, ciências e tecnologia e participar de atividades lúdicas que envolvam conteúdos relacionados a ciências. Este projeto faz parte do programa de formação de professores que está sendo desenvolvido em escolas do campo com objetivo de fomentar a ciência através da produção de conhecimentos oriundos das vivências cotidianas dos educandos destas escolas. (CLUBE DE CIÊNCIAS DO CAMPO, 2020, p.1).

Foi através desse Projeto de formação de professores e educadores EDUCAMPO/FACED/UFRGS ministrado pelo professor coordenador para os docentes das Escolas do Campo da cidade de Nova Santa Rita/RS, que se iniciou a construção dos C.C do Campo nas séries iniciais. Com base nessa formação cada uma das cinco Escolas do Campo desse município criaram o seu C.C do Campo de acordo com a sua realidade escolar. Com isso podemos destacar que essa temática não é recente, mas segue sendo atual a partir dos dados apresentados anteriormente, pois os primeiros registros de C.C no Brasil surgiram no final da década de 1950 (MANCUSO, 1996).

A partir da temática Educação do Campo foram encontrados cento e quarenta e sete (147) trabalhos, esse valor se deve a característica da Revista, pois é uma Revista Brasileira de

Educação no Campo onde o foco temático é esse tema. Com esse Unitermo foram encontrados mais artigos no período de 2016 até 2019. A partir da leitura dos artigos encontrados foram selecionados dez (10) artigos, ficando para leitura dos resumos quatro (4) artigos e para realizar o último filtro que seria a leitura do artigo completo, apenas dois (2) trabalhos foram selecionados.

Diversidade Territorial foi encontrado apenas um (1) artigo, durante o processo de busca no banco de dados da revista quando descrevia o Unitermo Diversidade Territorial os artigos se repetiam, ou seja, os mesmos artigos que apareciam para o Unitermo Educação do Campo se apareciam para Diversidade Territorial. Para encontrar esse Unitermo, foi selecionado a partir das “palavras-chave” encontradas no corpo dos resumos dos artigos. Apenas um artigo tinha esse Unitermo descrito nas “palavras-chave” de seu resumo. A Tabela 5 mostra os artigos selecionados para discussão.

Tabela 5 – Planilha de classificação dos artigos publicados no RBEC.

Doc	Ano	Instituição	Foco Temático	Títulos	Autores da Pesquisa
1	2017	UFPA SEMEC	Educação do Campo, Movimentos Sociais e Política Educacionais	Educação do Campo e Políticas no Município de Abaetetuba - Pará	Leite, Bagno, Silva, Gomes, Silva e Wanzeler, Arroyo, Caldart e Molina, Molina e Freitas, Canali, Oliveira, Paulo Freire, Brito, Haje
2	2017	UFMT	Projeto Político Pedagógico e Educação do Campo	O Significado do Projeto Político Pedagógico na Construção de Ações e Relações	Brasil, Caldart, Carvalho, Garske, Kolling e Molina, Machado
3	2018	UFFS	Educação do Campo, Ensino e Aprendizagens	As Relações entre Escola e Comunidade na Concepção de Professores que Atuam na Educação do Campo	Arroyo, Brasil, Caldart, Costa e Cabral, Graupe e Pereira, Fernandes, Parana, Ribeiro, Silveira, Trindade
4	2019	UFMT SEDUC/MT	Escola do Campo	Organização da Escola do Campo: Concepções e Expectativas de Professores	Arroyo, Caldart, Carvalho e Cunha, Libâneo, Garcia, Ludke e André, Jesus, Kolling, Nery e Molina, Fernandes, Criolo e Caldart, Severino

Fonte: Elaborada pela própria autora (2019).

Dos quatro artigos selecionados da RBEC, das edições que ocorreram em 2017, 2018 e 2019, são de Universidades Federais. Com a leitura dos artigos apresentados na Tabela 5 observa-se que ambos os Doc. 2 e 3 estão vinculados a Universidades Federais, assim como seus autores. Os Doc. 1 e 4 estabelece uma relação de trabalho científico entre secretarias e universidades. O Doc. 1 estabelece uma relação de parceria entre secretaria municipal e Universidade Federal, o

Doc. 4 mostra uma interatividade entre a secretaria estadual com a Universidade Federal, porém durante a leitura detalhada desses artigos não ficou claro o vínculo entre essas instituições públicas.

A análise dos artigos selecionados destaca a temática “Educação do Campo” como palavra-chave dos artigos, sendo que essa temática aparece junto com Projeto Político Pedagógico construído de forma democrática dentro da realidade das Escolas do Campo.

Outra temática abordada entre os trabalhos selecionados são os Movimentos Sociais e Políticas Educacionais, não tem como separar Educação do Campo desses dois termos, pois se hoje existe Políticas Educacionais para Educação do/no Campo é graças aos Movimentos Sociais que lutaram pelo direito a Educação.

O ensino e a aprendizagem das Escolas do/no Campo devem atender as necessidades dos seus sujeitos, fazendo os educandos encontrarem sentido entre o que se aprende na escola com as práticas sociais de seu cotidiano familiar, estabelecendo um diálogo entre a teoria e a prática.

A Tabela 6 está separada com os Unitermos da pesquisa Clube de Ciências, Currículo, Educação do Campo e Diversidade Territorial. A partir deles foram separados os autores, que foram retirados dos artigos analisados da RBEC.

Tabela 6 – Autores conforme Unitermos

Ed. do/no Campo	Currículo	Diversidade Territorial
Brasil	Carvalho	Fernandes
Arroyo	Cunha	Jesus
Caldart	Arroyo	Arroyo
Crioli	Caldart	
Fernandes		
Jesus		
Molina		
Nery		
Kolling		
Freire		
Carvalho		
Hage		
Brito		

Fonte: Elaborada pela própria autora (2019).

A BDTD compõe e dissemina em um portal eletrônico os trabalhos completos das dissertações e teses produzidas e defendidas nas Universidades Brasileiras de ensino e pesquisa.

Para Unitermo Educação do Campo foi encontrado cento e noventa e três (193) dissertações entre o período de 2015 até 2019, em um segundo momento foi realizado a leitura criteriosa dos títulos onde foram selecionados seis (6) dissertações para leitura dos resumos, após essa

leitura restaram apenas uma dissertação para análise.

Os Unitermos Clube de Ciências e Diversidade Territorial não foram encontrados, nenhuma dissertação entre o período de 2015 até 2019.

O Unitermo Currículo foi encontrado cinquenta e dois (52) títulos de dissertações no período de 2015 até 2019, a partir da leitura dos títulos foram selecionados apenas uma dissertação para leitura do resumo, para o último filtro não restou nenhum trabalho selecionado.

Dados da análise da dissertação

O título da dissertação é “Percepções docentes sobre o Ensino de Ciências e a Educação do Campo em escolas do município de Toledo/PR” o estudo é de uma Universidade Estadual, cujo trabalho foi produzido por uma professora da rede estadual do Paraná, seu foco temático na dissertação Educação do Campo e o Ensino de Ciências, os sujeitos da pesquisa foram os professores da rede estadual de uma escola específica, o ano da pesquisa foi 2017. A autora Kliemann (2017), traz toda a normativa sobre a Educação do Campo no Brasil e no Estado do Paraná, assim como Ensino de Ciências nas Escolas do Campo.

Um dos temas abordados pela autora foi da escola ter a nomenclatura **Educação do Campo**, como parte do nome da instituição escolar assim como seu Projeto Político Pedagógico do campo. Segundo Kliemann (2017) “[...] foram a inserção da expressão do campo na nomenclatura da escola [...]”, o trabalho traz as normativas da Educação do Campo e as percepções docentes sobre o Ensino de Ciências e a Educação do Campo em escolas do município de Toledo/PR.

Entre as dissertações pesquisadas não foi encontrada trabalhos com a seguinte temática C.C e os existentes seguem um padrão, todos realizados dentro de laboratórios e com alunos de sexto ano adiante e Ensino Médio, não foi encontrado nenhum trabalho nesse banco de dados sobre C.C no Currículo dos anos iniciais e nem nos anos finais.

Processo de filtragem das Teses para o Unitermo Educação do Campo foram encontrados quatro (4) teses no espaço de tempo de 2015 até 2019, após a leitura dos títulos foi selecionado duas (2) teses para segundo processo de filtragem da leitura do resumo onde não ficou nenhum trabalho para leitura completa da tese, pois os mesmos não respondiam aos Unitermos pesquisados.

O Uni termo Currículo foram encontrados quarenta e uma (41) teses entre 2015 e 2019, no primeiro filtro foi selecionado apenas um (1) título para leitura do resumo, após a leitura criteriosa não foi selecionado nenhum trabalho.

A respeito do Unitermo Clube de Ciências não foi encontrado nenhuma tese e o Unitermo

Diversidade Territorial foi encontrado uma tese, mas o conteúdo do trabalho não fazia correspondência com o tema de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela observação dos aspectos analisados neste artigo, relacionados aos Unitermos Educação do Campo, Clube de Ciências e Reestruturação Curricular, pode-se destacar como importantes considerações: a) A partir da territorialidade esses Unitermos têm mostrado presente entre as pesquisas junto aos demais Unitermos, porém não se encontrou essa temática nas palavras chaves dos artigos pesquisados; b) A Educação do/no Campo tem-se destacado no campo científico, assim, como, a Reestruturação Curricular a partir do território, com o aporte teórico de Paulo Freire; c) O C.C ainda tem muito para ser pesquisado, explorado e aproveitado pelas Escolas, principalmente no Currículo do fundamental I.

Entre os onze artigos selecionados nas edições IX, X e XI do ENPEC e os quatro trabalhos da REBEC e uma dissertação da BDTD, totalizando dezesseis trabalhos selecionados entre as três fontes de informações pesquisadas para este Estado da Arte, sendo que os mesmos trazem contribuições importantes no campo científico para os Unitermos selecionados, os mesmos fazem relação direta com as temáticas da futura dissertação do mestrado da autora a qual esta pesquisa é parte integrante.

Mediante as pesquisas realizadas nos anais dos eventos da RBEC, nos ENPEC's e na BDTD, foi possível perceber que os C.C têm poucos artigos, teses e dissertações sobre essa temática e os existentes seguem um padrão, todos realizados dentro de laboratórios e com alunos de sexto anos adiante e ensino médio. Sendo assim podemos destacar a relevância de novos estudos científicos sobre C.C em Escolas do/no Campo contemplando o Currículo do Ensino Fundamental I, pois durante esta pesquisa do Estado da Arte não foi encontrado nenhum trabalho nesse campo científico.

Desta forma essa pesquisa se mostra relevante, tanto para conhecimento científico como para a futura dissertação de mestrado da pesquisadora, que pretende analisar como as práticas pedagógicas realizadas no C.C de uma Escola do/no Campo, proporcionou uma reestruturação curricular a partir da diversidade do territorial escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei LDB n. 9.394/96**. 1996. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578->

publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CLUBE DE CIÊNCIA DO CAMPO. **Programa de formação de professores**. 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/clubedeciencias/>>. Acesso em: 22 out. 2020.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

GOMES, C. M. B. Aspectos Psíquicos e Políticos do Ensino no Clube de Ciências. **Revista do PROCIRS**. Porto Alegre: FDRH, v. 1, n. 1, 1988.

MANCUSO, R. **Clubes de Ciências: Criação, Funcionamento, Dinamização**. Porto Alegre: CECIRS, 1996.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional, 2004.

ROSA, S. S. DA; ROBAINA, J. V. L. O Ensino de Ciências nas Escolas do Campo a partir da análise da produção acadêmica. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 2, p.156-175, mai/ago, 2020.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000.

APÊNDICE D - CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE NOVA SANTA RITA/RS

Paths of Education in the Field of Nova Santa Rita/RS⁸

Andressa Luana Moreira Rodrigues

(andressalunana.mr@hotmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências, Porto Alegre, RS, Brasil

Sabrina Silveira da Rosa

(ssrosa2001@yahoo.com.br)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências, Porto Alegre, RS, Brasil

José Vicente Lima Robaina

(jose.robaina@ufrgs.br)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências, Porto Alegre, RS, Brasil

Resumo: Este trabalho tem por objetivo traçar um panorama sobre os caminhos percorridos pela Educação do/no Campo da E.M.E.F Rui Barbosa, de 2013 até 2019, e investigar as atividades pedagógicas introduzidas no contexto escolar desta instituição, a partir do seu Clube de Ciências. Estudo de cunho bibliográfico e descritivo, o qual se ateve para descrição dos dados, diários de bordo de um Clube Ciências, diário de bordo da COOPERB – Cooperativa Escolar, diários de estágios da Faculdade Lecampo- UFRGS, registros dos eventos, cursos e palestras de âmbito municipal. Percebe-se pelos dados que o Clube de Ciências alavancou o trabalho interdisciplinar da escola e também possibilitou a implantação de projetos que auxiliam na formação integral dos educandos, como a cooperativa escolar, o galinheiro pedagógico e a reestruturação do currículo escolar.

Palavras-chave: Educação do Campo; Clube de Ciências, Cooperativismo; Galinheiro Pedagógico.

Abstract: This work aims to provide an overview of the paths taken by Education in / in Campo da Emef Rui Barbosa, from 2013 to 2019, and to investigate the pedagogical activities introduced in the school context of this institution, from its Science Club. Bibliographic and descriptive article, which was used to describe the data, logbooks of a Science Club, internship diaries of Faculdade Lecampo-Ufrgs, records of events, courses and lectures at the municipal level. It can be seen from the research that the Science Club leveraged the school's interdisciplinary work and also enabled the implementation of projects that assist in the integral training of students, such as the school cooperative, the pedagogical chicken coop and the restructuring of the school curriculum.

Keywords: Rural Education; Science Club, Cooperativism; Pedagogical Chicken.

⁸ Artigo publicado na Revista Insignare Scientia - RIS, v. 4, n. 2, p. 23-32, 5 fev. 2021.

INTRODUÇÃO

Vou iniciar nosso trabalho contando um pouco sobre o caminho percorrido pela educação em Nova Santa Rita, desde 2013 a Secretaria de Educação direcionou seu olhar para a educação municipal e passou a repensar, principalmente, a Educação do Campo, traçando algumas metas para atingir as melhorias desejadas. Uma destas metas foi a parceria com a Instituição de ensino UFRGS, na qual 6 professoras da rede municipal de ensino que puderam cursar a graduação em Educação do Campo – Lecampo.

O curso proporcionou um novo olhar sobre os procedimentos metodológicos de ensino para nossas escolas e ainda uma mudança de comportamento que levou a transformação na forma de ensinar e de estruturar os conteúdos curriculares da EMEF Rui Barbosa, uma escola do/no campo que está dentro de um assentamento do MST, atende em torno de 70 crianças, de 04 a 10 anos, em turmas multiseriadas, em turno integral e é a escola na qual nos baseamos para esse trabalho.

Para contribuir ainda mais com a expansão do ensino em Nova Santa Rita, chegamos em 2016, através da seleção para professor, na Educação do Campo da UFRGS, em Porto Alegre, o professor doutor José Vicente Robaina, que, estruturando seu trabalho na universidade, pensou em um projeto para o seu tempo destinado ao programa de extensão, sendo este o Projeto de Ensino Clubes de Ciências do Campo.

Durante o andamento das aulas de química, com o professor Robaina, foi oferecido às alunas participantes do curso a possibilidade da criação de um Clube de Ciências para as escolas das quais as graduandas pertenciam.

Uma das acadêmicas, que era e ainda é diretora da EMEF Rui Barbosa, consultou uma de suas professoras e com apenas um “SIM”, aceitaram o desafio de construir um Clube de Ciências na Escola do Campo EMEF Rui Barbosa.

O primeiro conflito de ideias foi quando ao realizar o projeto perceberam que a escola não tinha um laboratório de ciências. Vieram as dúvidas: “como fazer?”, “Como vamos iniciar? ”, “Por onde começar? ”.

Com o início das atividades, recebemos uma formação, na escola, com o coordenador do projeto, durante uma manhã de planejamento coletivo, sobre como

implantar um Clube de Ciências na escola e desmistificar a visão de laboratório com vidrarias e jalecos para trabalhar ciências.

Aos poucos, percebeu-se que para a escola não seria necessário que o Clube de Ciências se tornasse algo extracurricular, mas sim, que poderia fazer parte do currículo escolar e foi tomando forma e se tornando referência para as aulas desta escola.

A primeira atividade realizada no Clube de Ciências, após a implantação do projeto, foi pensar o nome, que se oficializou “Clube de Ciências Saberes do Campo (CCSC)”, e houve a criação e eleição da mascote do clube, as quais foram realizadas com as famílias e os educandos.

O mascote escolhido foi a coruja, pois representa sabedoria.

As atividades do Clube de Ciências Saberes do Campo envolvem as crianças da pré-escola ao 5º ano em turno integral, todas as semanas, nas quintas-feiras, no período da manhã. Embasadas em um calendário programático feito com base nos eixos temáticos, conforme necessidades dos educandos, que se relacionam com as demais atividades da sala de aula.

No início das atividades, em 2016, a professora coordenadora era a responsável por todo o conteúdo abordado nos estudos do CCSC, no qual as demais colegas assistiam as atividades e depois aplicavam com seus educandos, adequando às necessidades de cada turma.

Em 2017, surgiu a ideia de cada semana uma das professoras orientar as atividades, ou seja, elegia-se com o grupo de educadores o eixo temático do trimestre e se fazia um calendário com as atividades programáticas para cada educadora e as mesmas realizavam as atividades adequando os conteúdos para todas as turmas e, assim, fez-se ciências no ano de 2017, na EMEF Rui Barbosa, e foi onde as professoras com suas diferentes formações (educação física, pedagogia, geografia) tiveram que pesquisar e entender os conteúdos que iriam ministrar.

No ano de 2018, com mais uma nova reformulação para apresentarem os conteúdos de ciências trabalhados no CCSC, foi pensando que cada educadora iria apresentar seu conteúdo com o auxílio dos seus educandos, ou seja, os colegas iriam apresentar e desenvolver o conteúdo trabalhado.

Foi uma mudança significativa, pois, além de trabalhar com eixos temáticos, além de partir os conteúdos a serem trabalhados com os educandos conforme necessidade da sua realidade e trazendo para dentro da escola o contexto prático dessas crianças, também é trabalhado autonomia, autoestima e pesquisa por parte dos educadores e educandos.

COOPERB – Cooperativa Escolar do Alunos da Escola Rui Barbosa

A oportunidade da criação de Clubes de Ciências nos trouxe algumas conquistas, como a

Cooperativa Escolar. A Cooperativa Escolar Rui Barbosa foi um dos projetos criados a partir da pesquisa Sociológica, diálogos e visitas realizadas na comunidade escolar que nos fez identificar essa potencialidade na comunidade.

A escola está dentro de um assentamento, o Assentamento Capela, e este possui uma Cooperativa a COOPAN, a qual está muito bem estruturada e transporta alimentos para vários estados brasileiros como São Paulo, Paraná e até para outros países como Uruguai e Argentina. A ideia de criar uma cooperativa escolar teve início a partir das visitas realizadas em 2016, pelo planejamento coletivo, onde conhecemos uma cooperativa escolar no município de Ivoti e percebemos que seria muito adequado para nossa escola, pois segundo Rosa (2020) a escola busca o educar pelo entorno, trabalhando conteúdos que sejam significativos e façam sentido para os educandos, embasados pela necessidade de uma comunidade escolar e aproveitando os saberes populares dos envolvidos.

Durante o primeiro trimestre de 2018 iniciamos o Clube de Ciências Saberes do Campo com o tema Cooperativismo, pois ao retornarmos das férias de verão percebemos que as formigas haviam tomado conta da nossa horta.

A escola tem como um dos seus objetivos integrar e aproximar a comunidade escolar à escola, por isso iniciamos nosso estudo enviando aos familiares uma pergunta: “Como podemos afastar as formigas da nossa horta, sem matá-las?”. Tivemos vários retornos e a partir deste momento passamos a estudar cientificamente o comportamento das formigas e toda a estrutura de um formigueiro.

Enquanto estudávamos as formigas e sua organização cooperativa também íamos pensando em como estruturar a nossa cooperativa escolar, assunto do qual nenhuma das educadoras tinha experiência para contribuir nesta construção. Novamente contamos com o apoio da comunidade para contribuir neste aprendizado.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela de que ele mesmo é o fazedor (FREIRE, 1991, p. 51).

Convidamos alguns colaboradores de cooperativas próximas à escola para nos explicarem como funcionavam as cooperativas as quais eles pertenciam. E assim, unindo comunidade e escola, nos tornando “fazedor”, fomos formando nossa cooperativa escolar.

A primeira necessidade da cooperativa foi a criação do nome e após algumas sugestões surgiu COOPERB (Cooperativa Escolar dos Alunos da Escola Rui Barbosa). Como segunda etapa veio a necessidade de um logo para a cooperativa, tivemos que estudar e compreender o que era uma logomarca e para que servia.

Tivemos que entender o que era necessário estar presente em uma logomarca de cooperativas, que para o nosso caso, teria que ter dois pinheiros (necessidade universal das cooperativas, todas precisam ser representadas por dois pinheiros pois significa o trabalho em união e também um pinheiro é o social e outro o capital) um círculo para simbolizar a igualdade e as formigas (caso específico da nossa cooperativa que surgiu a partir do estudo científico das formigas).

Cada turma construiu seus logos e elegeram o que mais gostaram. Na sequência reuniram-se todos os alunos para eleição de um único logo que representasse a nossa cooperativa. Sendo eleito o logo da aluna Eduarda da Rosa Marcon, na época do quarto ano.

A COOPERB teve sua criação em 21 de junho de 2018 com a eleição de uma diretoria (composta por oito membros) e seu conselho fiscal (composto por três titulares e três suplentes), agora os educandos que fazem parte da diretoria aprenderam a fazer o fluxo de caixa e a escreverem uma ata.

Mais uma conquista para a E.M.E.F Rui Barbosa, mais uma conquista para a Educação do Campo de Nova Santa Rita. Criada a cooperativa tivemos que escolher quais objetos de aprendizagem iríamos construir, precisávamos de algo que realmente nos representasse que tivesse um objetivo ecológico e social.

Se iniciou com o sabão derretido, usaram um sabão e após derretê-lo e acrescentar outros ingredientes faziam 3 barras de sabão, mas não funcionou como esperavam, ele derretia rapidamente e tiveram críticas construtivas de mães que adquiriram o produto e não aprovaram.

No segundo momento se fez bolacha amanteigada, mas o custo ficou alto e para baratear teriam que usar a margarina a qual foi reprovada pelos educandos, pois os mesmos sabem que a margarina só falta um ingrediente para virar plástico e de saudávelela não possui nada, esse produto foi reprovado também.

Então surgiu a ideia da diretora da escola, que gosta e faz artesanato, de comprar sacolas retornáveis no mercado público em Porto Alegre e decorá-las com fuxicos e frases que tenham relação com a escola e a comunidade, e assim se fez.

E ainda, surgiu um outro produto, o sal temperado, o qual já havia sido estudado durante o Clube de Ciências e os educandos já sabiam que era mais saudável que o sal puro. Com o crescimento das atividades na COOPERB e divulgação pelas redes sociais do trabalho, a escola recebeu o convite, feito pela professora Tatiana Camargo, da UFRGS, para exporem os materiais na Expoiner 2018, no stand da FETAG, ficamos felizes com a valorização do esforço e aceitaram.

Foi uma experiência importante para os educandos, pois, eles tiveram que trabalhar com o fluxo de caixa, dar troco, calcular o preço de dois ou mais produtos que os clientes adquiriam e também se auto organizarem para que não faltasse ninguém no espaço, para que tudo fosse registrado e que todos conseguissem explicar possíveis perguntas por parte dos visitantes.

Ao retornarem da Expointer viram que precisavam de mais conhecimento e que seria importante uma parceria com outros órgãos mais experientes, então a escola procurou a Sicredi (Cooperativa de crédito de Nova Santa Rita).

Foram bem recebidos e alguns dias depois a escola foi chamada para um reunião, na SMEC, juntamente com uma representação de todas as escolas municipais da cidade para conhecer alguns representantes da Sicredi e todas as escolas foram convidadas a participar de um curso de formação para construção de cooperativas escolares, no ano de 2019, com o Professor Everaldo Marini, na cidade de Nova Santa Rita.

O coletivo educador da escola aceitou a proposta e alguns dias depois foram recebidos, na escola, uma comitiva da Sicredi para conhecer a COOPERB e seu funcionamento. Foi uma aproximação proveitosa, pois se conheceu alguns princípios do cooperativismo e se viu que tinham que mudar algumas ações para se considerarem efetivamente uma cooperativa.

Então em 2019, educadora coordenadora e os educandos, iniciaram um curso sobre cooperativismo que se estendeu por todo o ano com muito aprendizado e reorganização, onde em 02 de outubro deste ano fundou-se oficialmente a Cooperb, agora o que já era de fato é também de direito!

GALINHEIRO PEDAGÓGICO: um espaço de conhecimento científico

A construção do galinheiro foi pensada e sonhada durante dois anos pela diretora Camila Martins Grellt e por mim, professora e coordenadora do C.C.S.C, e incentivada pela professora Dr. Tatiana Souza de Camargo. Mas, em 2018, a diretora conversou com um pai de uma aluna e de forma simples, mas com muita dedicação e carinho fez o nosso primeiro galinheiro.

As crianças adoraram a ideia de ter um galinheiro na escola e logo se organizaram e trouxeram as galinhas. Com a chegada dessas aves na escola, o coletivo educador percebeu que o próximo tema para eixo temático da escola deveria ser “Galinhas”. Foi elaborado um cronograma de atividades para as aulas do Clube de Ciências, no qual cada professora ficou responsável por elaborar uma aula do C.C.S.C de acordo com o tema de seu interesse.

A primeira experiência com as galinhas na escola foi bem expressiva e marcante de forma que envolveu os educandos nessa nova atividade da escola. Mas percebemos que precisavam ser

feitas algumas melhorias para próximo ano, como um galinheiro bem fechado para as galinhas não fugirem para horta, um comedouro que pudesse ser armazenado comida para finais de semana e feriados e renda para pagar a alimentação dessas aves.

Em 2019, foi feito um projeto e enviado para o Sicredi para participar do Fundo Social, onde fomos contemplados com uma verba para a construção do novo galinheiro onde as galinhas pudessem caminhar por dentro de túneis sem estragar a nossa horta. Esse galinheiro foi construído por muitas mãos, ele tem um pouco das famílias das educadoras, dos familiares dos educandos e do Sicredi. O objetivo de ter esse galinheiro é de proporcionar aos educandos um espaço educativo de pesquisa científicas para construção do seu conhecimento, através do envolvimento interativo entre escola e comunidade.

Nesse contexto, alinhando aos preceitos da Educação do/no Campo, valorizando a vida dos trabalhadores camponeses e trazendo para a escola os conhecimentos adquiridos e construídos nessa comunidade, a escola realiza seu trabalho pedagógico embasado na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, construindo junto com as crianças, professores e comunidade novos saberes.

O conhecimento pode ser construído a partir da curiosidade dos educandos, foi o que aconteceu quando foi criado o galinheiro pedagógico, os educandos assim como as educadoras começaram a ficar “curiosos” sobre alguns fatos que até então eram comuns, coisas que acontecem todos os dias e acaba sendo normal, mas que às vezes não sabemos explicar. Exemplo das perguntas que os alunos foram fazendo ao longos das aulas: Como o ovo se forma dentro da galinha? Por que o ovo tranca na galinha? Quem veio primeiro o ovo ou a galinha? Por que as galinhas são ancestrais dos dinossauros? Por que a galinha “grita” quando coloca o ovo? Quando surgiu a primeira galinha? Entre outras perguntas.

Muitas dessas curiosidades nunca foram pensadas por parte dos familiares que criam essas aves, alguns pais se arriscaram a responder e utilizaram de um conhecimento empírico. Trazer para escola algo do cotidiano desses educandos é tornar as aprendizagens em algo significativo, dessa forma o aluno se percebe como sujeito atuante no mundo. Quando o educador desperta a curiosidade em seus educandos está fazendo mais do que educar e ensinar, está ensinando a pensar, questionar e a fazer perguntas e assim refletir sobre o que aconteceu e o vai acontecer. As aulas se tornam prazerosas e atraentes, e foge da “Educação Bancária” denominada por Paulo Freire. Os alunos são participantes ativos no processo de construção do seu próprio conhecimento (DEMO, 2007).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O C.C.S.C faz parte do PPP da escola, a partir dele nasceu outros projetos e lindos trabalhos como a cooperativa escolar e o galinheiro pedagógico. A partir dos relatos se percebe que é possível trabalhar de forma interdisciplinar e as aprendizagens educativas vão além dos muros da escola e que essas experiências contribuem para autonomia e emancipação dos estudantes. A escola tem como proposta uma Educação do Campo que valoriza os saberes e as vivências dessa comunidade. As aprendizagens significativas vão ao encontro da proposta de uma Escola do/no campo, pois enaltece os conhecimentos prévios dos educandos.

A escola deve ser um espaço de reflexão e construção de saberes para a compreensão de uma nova sociedade, seguindo com ideia de que “a educação como prática de liberdade” (FREIRE, 2014, p. 98). Portanto, a ideia de criar no espaço escolar um Clube de Ciências vai ao encontro de uma prática reflexiva, libertadora, investigadora e questionadora de novos conhecimentos. Esta possibilidade ofertada, analisada, discutida e debatida pelos professores da escola, proporcionou aos educandos um novo olhar para a ciência e uma nova forma de visualizar o cotidiano e a comunidade onde sua escola está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências aqui relatadas se destaca pela transformação no olhar pedagógico de um coletivo educador que soube aproveitar e perceber a necessidade de entender, estudar e compreender o significado de uma Educação do/no Campo.

A E.M.E.F Rui Barbosa de Nova Santa Rita, busca sistematizar suas práticas educativas através de um currículo construído a partir do território explorando seu ambiente real. Toda via essa construção de um currículo vivo que dialoga com seu território escolar tem provocado debates e muitas pesquisas para as educadoras da E.M.E.F Rui Barbosa.

As atividades do Clube de Ciências Saberes do Campo assim como da COOPERBe do Galinheiro Pedagógico, proporcionam aos nossos educandos experiências educativas e vivências que valorizam os saberes e o trabalho dessa comunidade.

Os desafios são muitos, mas são eles que movem o nosso fazer pedagógico que só funciona porque é trabalhado no coletivo, os educadores também se transformam perante a uma prática significativa e bela apesar dos desafios enfrentados na educação pública.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AUSUBEL, David. Paul; NOVAK, Joseph. Donald.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. BEHRENS, M. A.

BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIIE, Nájela Tavares; CARLETTO, Márcia Regina. Ensino de ciências na primeira infância: aspectos a considerar e elementos para a ação pedagógica. In: UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Educação, infância e formação: vicissitudes e que fazeres**. Curitiba: CRV, 2014, p. 151-168.
DELIZOICOV, Demétrio. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione (Série Pensamento e Ação no Magistério), 1991.

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

MOREIRA, Marco Antônio; SOUSA, Célia Maria Soares Gomes de. **“Organizadores prévios como recursos instrumentais.”** Melhorias do Ensino, nº 7. Porto Alegre, PADES/UFRGS, 1980.

ROSA, Sabrina Silveira da; ROBAINA, José Vicente Lima. **O Ensino de Ciências nas Escolas do Campo a partir da análise da produção acadêmica**. Revista Insignare Scientia - RIS, v. 3, n. 2, p. 156-175, 24 ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11161/7467>. Acesso em: 24 nov. 2020.

APÊNDICE E – GALINHEIRO PEDAGÓGICO: UM ESPAÇO DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO CLUBE DE CIÊNCIAS

Pedagogical chicken: a space for scientific literacy in the science club⁹

Gallinero pedagógico: un espácio de alfabetización científica en el club de ciencias

Andressa Luana Moreira Rodrigues

(andressalunana.mr@hotmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências, Porto Alegre, RS, Brasil

Sabrina Silveira da Rosa

(ssrosa2001@yahoo.com.br)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências, Porto Alegre, RS, Brasil

José Vicente Lima Robaina

(jose.robaina@ufrgs.br)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências, Porto Alegre, RS, Brasil

Resumo: Este artigo teve como objetivo verificar se as atividades desenvolvidas no Clube de Ciências a partir da realidade dos educandos contribuíram para uma aprendizagem significativa dos alunos do 3º, 4º e 5º anos de uma escola do/no campo. Para realização desta pesquisa foram elaboradas oito atividades, em dois meses que envolveu a construção de um galinheiro, evolução da terra e estudo sobre as galinhas. Para levantamento dos dados foi realizado a construção de um livro com os conteúdos estudados. Na análise dos dados se utilizou da Análise Textual Discursiva. Concluiu-se que a Educação em Ciências na escola do/no campo, partindo da realidade dos estudantes através do Clube de Ciências, potencializaram uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Popularização da Ciência; Aprendizagem Significativa; Clube de Ciências; Educação do Campo.

Abstract: This article aimed to verify if the activities developed in the Science Club based on the reality of the students contributed to a significant learning of the students of the 3rd, 4th and 5th years of a school in the countryside. In order to carry out this research, eight activities were carried out in two months, which involved the construction of a chicken coop, the evolution of the land and a study on the hens. To collect the data, a book with the studied contents was built. In the analysis of the data it was used the Discursive Textual Analysis where it was concluded that the Science Education in the school of/in the countryside, starting from the reality of the students through the Science Club, potentiated a significant learning.

Keywords: Popularization Of Science; Meaningful Learning; Countryside Science; Rural Education.

Resumen: Este artículo tuvo como objetivo verificar si las actividades desarrolladas en el Club de Ciencias a partir de la realidad de los alumnos contribuyeron a un aprendizaje significativo

⁹ Artigo publicado na Revista Brasileira De Educação Do Campo, n. 6, 2021.

de los alumnos de 3º, 4º y 5º curso de una escuela en el campo. Para la realización de esta investigación se elaboraron ocho actividades, en dos meses, que involucraron la construcción de un gallinero, evolución de la Tierra y estudio de las gallinas. Para la recogida de datos se construyó un libro con los contenidos estudiados. En el análisis de los datos se utilizó el Análisis Textual Discursivo donde se concluyó que la Educación Científica en la escuela de/en el campo, a partir de la realidad de los estudiantes a través del Club de Ciencias, potenció un aprendizaje significativo.

Palabras clave: Popularización de la Ciencia; Aprendizaje Significativa; Club de Ciencia; Educación Rural.

INTRODUÇÃO

A proposta de educação do campo existe desde sua criação e normativa, a partir da resolução CNE/CEB nº 1/2002 e resolução CNE/CEB nº 2/2008, estipulando as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das escolas de campo e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). De acordo com Arroyo *et al.* (2004, p. 91), “o tratamento da Educação do Campo está mudando. É reconhecida sua especificidade. Sobretudo se avança no reconhecimento de que urge outro tratamento público do direito dos povos do campo à educação”

É fundamental a compreensão do significado “do/no” campo, conforme Caldart (2002), o “do” pensado naquele lugar nos sujeitos e na cultura e necessidades daquele povo em questão; “no” os sujeitos têm direito de receber educação no lugar onde vive.

Quando a escola estabelece um diálogo com o contexto que a comunidade está inserida e valoriza os saberes locais, as aprendizagens ocorrem de maneira significativa fazendo com que o sujeito se perceba agente de transformação do seu espaço vivido, conforme afirma Jesus (2004). Uma proposta de trabalho interdisciplinar que contribuiu para essa transformação é valorizar os saberes empíricos da comunidade, aproximando-os aos conhecimentos científicos que de acordo com Freire (2013, p. 31) “coloca à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela”, esses saberes construídos na prática através de atividades interdisciplinares.

Na intenção de aliar esses saberes da comunidade escolar aos saberes científicos, foi que a escola em estudo implantou um Clube de Ciências, o qual dialoga com os conhecimentos da realidade dos educandos. O entorno e o pátio da escola passaram a ser a nova sala de aula para o Ensino de Ciências desta escola.

Os Clubes de Ciências surgiram no final da década de 1950, assim como o novo modelo de

Currículo de Ciências que estava moldado para preparar seus educandos para serem “pequenos cientistas”, através de atividades experimentais nos laboratórios, as chamadas “metodologias científicas”. As atividades investigativas experimentais eram desenvolvidas nesses espaços chamados Clubes de Ciências, com caráter de reprodução da concepção da época, o Método da Redescoberta (Mancuso, 1996).

Um Clube de Ciências segundo a definição de Costa (1988, p. 38) é um local “onde todos os interessados pudessem trocar ideias reuniões, leituras e, acima de tudo, pesquisas dentro da própria comunidade”. Trata-se de um espaço de construção do conhecimento, onde os educandos aprendem conceitos científicos, sendo um momento de reflexão e troca de saberes entre os pares. Os Clubes de Ciências são espaços que contribuem para o senso crítico dos educandos assim como seu processo formativo, segundo Gomes (1988):

Clube de Ciências é uma atividade em que o processo ensino- aprendizagem se desenvolve paralelamente a um importante processo formativo e educativo; e que ambos se desenrolam de modo espontâneo e pleno de AFETIVIDADE, com resultados verdadeiramente magníficos (Gomes, 1988, p. 40).

As dinâmicas dos Clubes de Ciências foram mudando ao longo das décadas segundo Lima (1998), os Clubes de Ciências são espaços pedagógicos que possibilitam estudos científicos, numa perspectiva de construção/produção de conhecimentos. Os participantes, no caso os educandos, são instigados a pesquisar diferentes assuntos, fazendo relação com suas vivências, as atividades são trabalhadas de forma coletiva (educandos, educadores e comunidade escolar) na construção do processo de pesquisa.

Um Clube de Ciências pode e deve trabalhar com a aprendizagem significativa onde, de acordo com Ausubel (1980, p. 4) "o fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece".

David Ausubel foi professor emérito da Universidade de Colômbia, e criador da Aprendizagem Significativa. Esta teoria toma por base o conhecimento prévio do aluno como a chave para a aprendizagem significativa. Se eu tivesse que reduzir toda psicologia educacional a um único princípio, diria isto: O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980).

Suas teorias, que têm sua essência voltada ao conceito dos aspectos cognitivos da aprendizagem e dos conteúdos acadêmicos, foram criticadas por intelectuais, por não valorizar outras dimensões da aprendizagem, o que coube a Novak, amigo de Ausubel, desenvolver, atilar e tornar público os pressupostos dessa teoria, acrescentando os aspectos afetivos e permitindo

um caráter mais humanista à teoria de Ausubel. Segundo Moreira (2003, p. 2), com Novak a teoria de Ausubel passou a considerar que "a aprendizagem significativa subjaz à integração construtiva entre pensamento, sentimento e ação que conduz ao engrandecimento humano".

Moreira, explica sobre aprendizagem significativa:

Essa aprendizagem se caracteriza pela interação entre os novos conhecimentos e aqueles especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende, os quais constituem, segundo Ausubel e Novak (1980), o mais importante fator para a transformação dos significados lógicos, potencialmente significativos, dos materiais de aprendizagem em significados psicológicos. (Moreira, 2003, p. 2).

Portanto, sua teoria fornece subsídios e favorece a compreensão das estratégias que o professor pode selecionar ou construir para efetivamente ensinar. No entanto, a responsabilidade pela aquisição de conhecimentos não depende apenas do professor. Ao contrário, depende muito do aluno. Enquanto o papel do professor é ser o facilitador do processo, o do aluno é decidir se quer aprender significativamente ou não. Para que a aprendizagem significativa ocorra é necessária a existência de três fatores: a) Material potencialmente significativo, b) Disponibilidade de conceito subsunçor adequado na estrutura cognitiva e c) Predisposição para aprender.

Moreira (2003), afirma que uma das condições para que ocorra a aprendizagem significativa é a predisposição para aprender e há entre a condição e a predisposição uma relação circular, pois a aprendizagem já ocorrida e internalizada, produz um interesse em aprender, ou uma predisposição que é transformada em atitudes e sentimentos positivos que facilitam a aprendizagem. O Clube de Ciências Saberes do Campo (C.C.S.C.) realiza suas atividades partindo do conhecimento prévio dos seus educandos, diagnosticando quais são as vivências das quais eles estão habituados e construindo atividades com aprofundamentos teóricos que façam sentido para a vida das crianças, como é o caso do Galinheiro Pedagógico.

Quando se fala em Clube de Ciências elaborado para educandos da pré-escola ao quinto ano, em uma escola do/no campo estamos trabalhando com a Alfabetização Científica uma vez que o mesmo busca a aprendizagem para além do vocabulário científico e dos livros didáticos. Os conteúdos são elaborados a partir das ciências que está no cotidiano, no dia a dia dos educandos e vinculados aos saberes científicos. Conforme Lorenzetti e Delizoicov (2001) sobre Alfabetização Científica para os anos iniciais do ensino fundamental:

A alfabetização científica no ensino de Ciências Naturais nas séries iniciais é compreendida como o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade. (Lorenzetti & Delizoicov, 2001, p. 43).

Observar os fenômenos naturais que estão ao alcance dos educandos e partir dessas percepções para ensinar ciências e construir uma educação que esteja voltada para formação de crianças cidadãs que possam interpretar os fenômenos e, se necessários, intervir de forma positiva, no mundo em que o rodeia, contempla a Alfabetização Científica, segundo Chassot (2003). Este mesmo autor traz que ser “alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza” (Chassot, 2003, p. 91), ou seja, os educandos envolvidos em um ensino que contemple a alfabetização científica, como é o caso das que participam do Clube de Ciências em estudo, podem compreender melhor as manifestações do universo e se construir e reconstruir a partir de hipóteses, argumentos e explicações sobre variados fenômenos.

De acordo com Lopes (2020, p. 23) “ensinar Ciências nos Anos Iniciais permite aos estudantes a (re)construção de conceitos sobre si mesmo e sobre o mundo a sua volta, relacionando os conhecimentos adquiridos na escola aos que observa e aprende no seu cotidiano”. Interpretar esses fenômenos naturais através desta conexão de conhecimentos (do mundo natural e dos conteúdos escolares) ter um olhar crítico sobre esses aprendizados pode levar a uma mudança de comportamento trazendo uma melhoria na condição de vida dos envolvidos, onde segundo Chassot (2003) significa a leitura do mundo onde essas pessoas vivem.

Esse artigo tem como objetivo verificar se as atividades práticas desenvolvidas no Clube de Ciências a partir da realidade dos educandos contribuíram para uma aprendizagem significativa dos alunos do 3º, 4º e 5º anos de uma escola do/no campo.

Galinheiro Pedagógico

A construção do galinheiro (espaço cercado, onde as galinhas ficam para colocarem seus ovos, dormir, se alimentar e se proteger) foi pensada e sonhada durante dois anos pela diretora e pela professora coordenadora do C.C.S.C., mas somente em 2018 foi construído pelo pai de uma aluna, de forma simples, mas com muita dedicação e carinho. As crianças adoraram a ideia de ter um galinheiro na escola e logo se organizaram e trouxeram as galinhas.

O objetivo de ter esse galinheiro é proporcionar aos educandos um espaço educativo e exploração dos conhecimentos científicos, através do envolvimento interativo entre escola e comunidade. Alinhando aos preceitos da Educação do campo e Educação em Ciências valorizando a vida dos trabalhadores camponeses e trazendo para a escola os conhecimentos adquiridos e construídos nessa comunidade, a escola realiza seu trabalho pedagógico embasado na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, construindo junto com as crianças, educadores e comunidade novos saberes.

O conhecimento pode ser construído a partir da curiosidade dos educandos, foi o que aconteceu quando foi criado o galinheiro pedagógico, os educandos assim como as educadoras começaram a ficar “curiosas” sobre alguns fatos que até então eram corriqueiras coisas que acontecem todos os dias e acaba sendo normal, mas que às vezes não sabemos explicar. Por exemplo: Como o ovo se forma dentro da galinha? Por que o ovo tranca na galinha? Quem veio primeiro o ovo ou a galinha? Por que as galinhas são ancestrais dos dinossauros? Por que a galinha “grita” quando coloca o ovo? Quando surgiu a primeira galinha? Entre outras.

A curiosidade desses fatos corriqueiros para esses educandos e suas famílias, moradoras do campo, que sempre criaram essas aves, nunca se perguntaram sobre algumas dessas questões, e alguns pais se arriscaram a responder e utilizaram de um conhecimento empírico. Trazer para escola algo da vivência, do cotidiano desses educandos é tornar o conhecimento, algo significativo, dessa forma o aluno se percebe quanto sujeito atuante no mundo.

Quando o educador desperta a curiosidade em seus educandos está fazendo mais do que educar e ensinar, está ensinando a pensar, questionar e a fazer perguntas e assim refletir sobre o que aconteceu e o que vai acontecer. As atividades se tornam prazerosas e atraentes, e foge da “Educação Bancária”, denominada por Freire (1992). Os educandos são participantes ativos no processo de construção do seu próprio conhecimento (Demo, 2007).

METODOLOGIA

Essa pesquisa foi realizada em uma escola do/no campo, de turno integral, inserida nas dependências de um assentamento e atende em torno de 73 crianças. Essa unidade escolar possui como eixo articulador de interdisciplinaridade um Clube de Ciências, o qual foi analisado se suas atividades, sobre o Galinheiro Pedagógico, contribuíram para uma aprendizagem significativa. Para realização desta pesquisa foram elaboradas oito atividades, divididas em um período de dois meses, ocorridas dentro do C.C.S.C., todas as quintas-feiras, pela manhã, onde todos os educandos (do pré-escolar ao quinto ano) se reuniram para realizarem atividades. Embora todos os educandos terem participado das atividades, os investigados foram apenas dezesseis educandos, distribuídos no terceiro, quarto e quintos anos. Esse estudo caracterizou-se em analisar um ambiente real onde as pesquisadoras estavam presentes e fazendo parte das atividades cotidianas, percebendo a realidade dos sujeitos e compreendendo o meio em que estão inseridos os objetos da pesquisa. A pesquisa de campo em educação é de suma importância para que se conheça de forma concreta o viés da pesquisa, a observância de fatos e a convivência com os educandos permite coletar com mais veracidade

dados que possam nortear a execução do projeto em si, sendo assim Lakatos e Marconi (2003), afirmam que:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (Lakatos & Marconi, 2003, p. 83).

Sendo assim essa pesquisa é de abordagem qualitativa, onde não se busca uma conclusão por números e sim por compreensão de um contexto, estudar um fenômeno, um caso, onde Moraes (2006) menciona que a abordagem naturalista- construtiva, afirmando que ela investiga fenômenos no próprio contexto que ocorrem e que a realidade observada é construída pelos sujeitos. Essa metodologia valoriza o que se tem no ambiente, que para Fazenda, Tavares e Godoy (2015, p. 62),

a pesquisa qualitativa nos possibilita desenvolver hábitos de ação, permitindo confrontar a realidade, com intuito e garantir ganhos no sentido intersubjetivo e na capacidade de ouvir todos aqueles que pesquisamos e nós mesmos.

Para levantamento dos dados foi realizado a construção de um livro, em grupo, onde as crianças deveriam contar e ilustrar sobre os conteúdos estudados. Para analisar os dados se usou Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposto por Galiazzi e Moraes (2011), a qual é organizada de forma a construir e reconstruir o texto e implica procedimentos como unitarização, categorização e comunicação

Desenvolvimento das atividades

Entendendo que uma escola do/no campo deva partir da realidade dos educandos e dos conhecimentos prévios para que haja uma aprendizagem significativa, e que a educação em ciências não deve ficar engessada aos livros didáticos e sim trabalhar a partir do entorno, as educadoras da Escola, através do Clube de Ciências Saberes do Campo, realizaram, durante um trimestre, atividades voltadas para o galinheiro Pedagógico que foi construído na escola.

1ª atividade: construção do galinheiro: se prontificaram para ajudar um pai, uma mãe e um voluntário, que durante um dia de trabalho construíram um galinheiro, onde cercaram um espaço dentro da horta (pois se desejava que horta e galinheiro ficassem em harmonia), e fizeram um poleiro e uma cobertura com materiais que haviam no entorno da escola, restos de obras. Ficou uma construção simples, mas que agregou muitos valores para a escola.

2ª atividade: a chegada das galinhas! A escola tem 4 salas de aulas, são turmas multiseriadas e cada uma delas ficou de trazer uma galinha, e a diretora da escola também fez questão de trazer, que ao final do ano seriam devolvidas às famílias. Chegaram então cinco novas moradoras para o galinheiro. Começaram a surgir algumas perguntas por parte das crianças: “Como elas não vão fugir do galinheiro?”, “Onde elas vão pôr os ovos?”, “Vai nascer pintinhos?”, “Quem vai tratar no final de semana?”

Figura 1 - A chegada das galinhas.



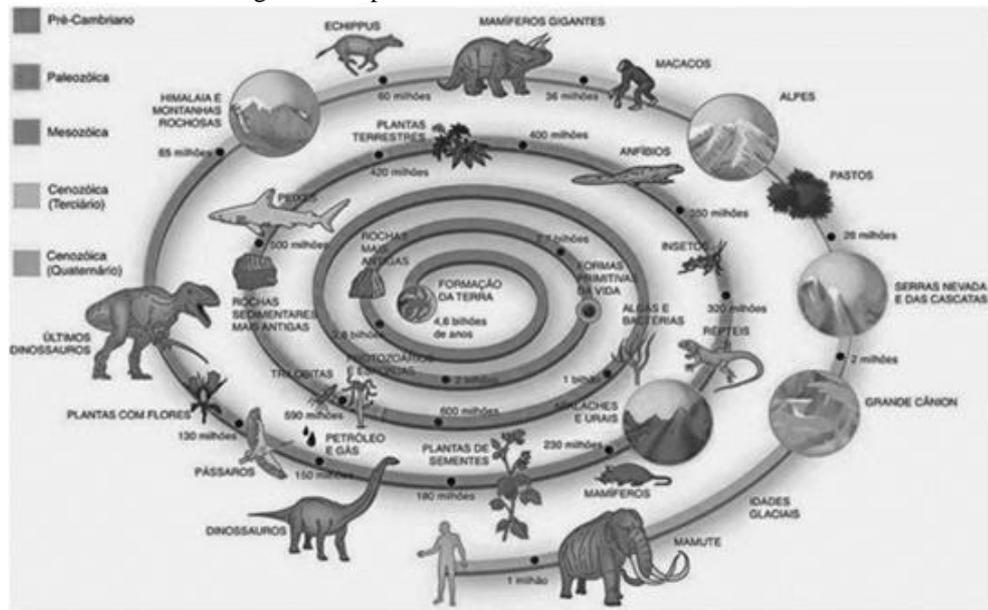
Fonte: Arquivo pessoal.

3ª atividade: organização para as galinhas: foi organizado junto com os educandos uma tabela de organização de quem iria tratar as galinhas no final de semana e quem iria levar para a escola o trato (alimentação) para dar às galinhas. Fez-se um cálculo com as crianças, do 4º e 5º anos, de quantos metros foram usados de telas para cercar o galinheiro, quantos quilos de milho deveriam ser dados por semana para as cinco galinhas. E ainda que para elas não fugirem do galinheiro deveriam ser cortadas as pontas das asas. E neste dia também se enviou para as famílias uma pergunta: “Quem veio primeiro? O ovo ou a galinha?”.

4ª atividade: gráfico: “quem veio primeiro? O ovo ou a galinha?” Antes do início da quarta atividade se fez um gráfico com os dados de quem veio primeiro, se foi o ovo ou a galinha e não se respondeu qual foi, apenas iniciou-se a aula dizendo para eles ficarem atentos que iriam descobrir. Foi apresentada a linha do tempo sobre os períodos/eras conhecidos como: pré-cambriano, paleozoica, mesozoica, cenozoica (terciário), cenozoica (quaternário). Em cada período uma turma junto com sua professora responsável, ficava responsável de colocar na linha do tempo sobre os eventos que ocorreram em cada era, enquanto a outra professora

bióloga explicava as mudanças que ocorriam ao longo de cada era. Durante a semana anterior a essa aula as professoras fizeram uma pesquisa em cadaverma, com a seguinte pergunta: Quem veio primeiro o ovo ou a galinha? Utilizando a teoria de Charles Darwin para explicar a evolução das aves, em que todas as aves são descendentes dos dinossauros, pois uma espécie evoluiu da outra mais primitiva. Como recurso a professora bióloga utilizou imagens e vídeos para complementar as explicações.

Figura 2 - Espiral das eras evolutivas.



Fonte: Atlas do Universo (<http://atlasdouniverso.blogspot.com/p/um-lugar-conhecido.html>): a formação da Terra.

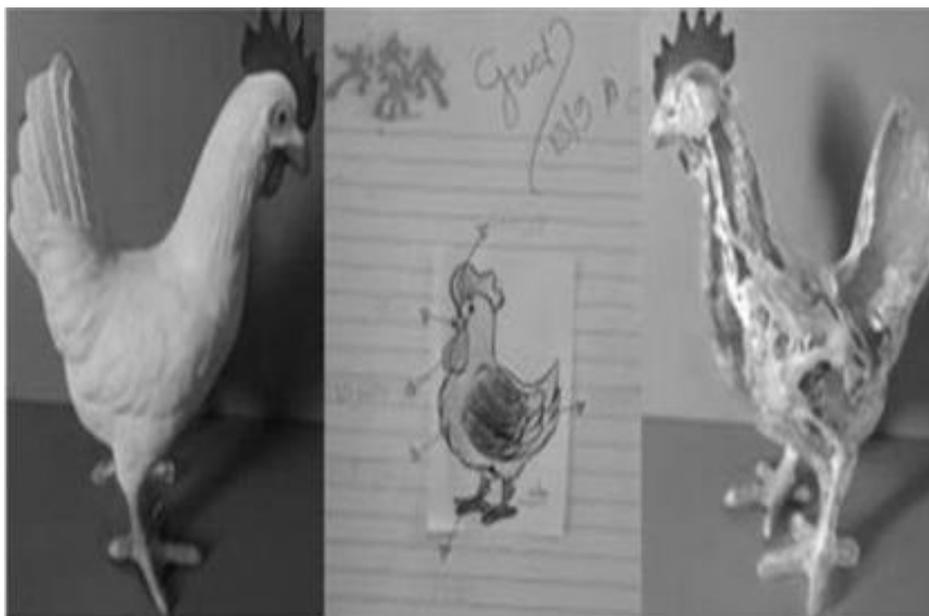
Figura 3 - Linha do período evolutivo da Terra.



Fonte: Arquivo pessoal.

5ª atividade: conhecendo o corpo da galinha. A professora responsável pela atividade deste dia e seus educandos explicaram sobre o corpo da galinha, mostraram com uma réplica de plástico as partes internas e externas das galinhas e o que elas têm de parecido com os dinossauros. Os alunos também aprenderam as partes da galinha em inglês.

Figura 4 - Galinhas de plástico didáticas.



Fonte: Arquivo pessoal.

6ª atividade: Como os pintinhos nascem. Atividade sobre como nascem os pintinhos. Aula coordenada pela diretora da escola que trouxe a ideia da construção de um calendário para que

os educandos elaborassem para contagem dos dias até o nascimento dos pintinhos. Um familiar parceiro da escola doou uma dúzia de ovos galados para que as galinhas da escola pudessem chocar, já que uma delas estava no choco e não tinha galo no galinheiro, com isso entenderam a necessidade de se ter um galo e quantos ovos uma galinha põe por dia.

Figura 5 - Colocando os ovos para chocar.



Fonte: Arquivo pessoal.

7ª atividade: A importância das galinhas para os seres humanos e a sabedoria delas. Neste dia se abordou tema porque elas cantam, se elas são inteligentes, mitos e verdades sobre a carne de frango. Também se falou sobre a consistência dos ovos e todo o trajeto que eles passam até chegarem aos supermercados. Foi passado o vídeo sobre “a fuga das galinhas”.

8ª atividade: Recapitulando. Recapitulou-se todo o conteúdo trabalhado bem como novos questionamentos foram respondidos. Neste dia foi realizada uma avaliação oral para os educandos do pré-escolar ao terceiro ano e para os educandos do quarto e quintos anos foi realizada uma atividade escrita, onde em grupos eles teriam que construir um livro explicativo sobre o conteúdo trabalhado nestes meses durante as atividades do Clube de Ciências Saberes do Campo. Paralela a todas as atividades descritas também se trabalhou com a prática no galinheiro, onde se tratava as galinhas, se resgatava as galinhas que acabavam fugindo, pois, acerca do galinheiro, estava com vários furos e elas escapavam. Exercitou-se as observações focadas nas informações das atividades que cada professora realizou.

Construção dos livros avaliativos: Segue modelos dos livros confeccionados, pelos educandos.

Figura 5 - Livro 3: O que eu aprendi sobre as galinhas.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6 - Livro 6: O que eu aprendi sobre as galinhas.



Fonte: Arquivo pessoal.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram analisados pela organização de sete livros escritos e ilustrados a respeito das atividades realizadas. Os educandos foram divididos em grupos de três componentes, sendo cada grupo composto por uma criança do terceiro ano, outra criança do quarto ano e outra criança do quinto ano, pois as turmas eram multisseriadas.

O conteúdo dos livros foi submetido à ATD, onde se construiu um quadro e se extraiu o corpus da pesquisa levando ao processo de unitarização, categorização, emergindo a categoria Aprendizagem conforme quadro abaixo.

Quadro 1 - Corpus da pesquisa: Análise dos dados por ATD - Livros do 1 ao 7

Livro 1

- No Clube de Ciências fizemos atividades sobre as galinhas. Quem veio primeiro, o ovo ou a galinha? Descobrimos que o ovo veio primeiro, porque as galinhas são parentes dos dinossauros e todos os dinossauros vieram de ovos, por isso o ovo veio primeiro;
- Outra professora falou sobre que a galinha é esperta e foge do galinheiro;
- Outra professora falou sobre as partes do corpo da galinha;
- Outra professora falou que para ter pintinho tem que ter um galo, senão não nascem pintinhos.

Livro 2

Quem veio primeiro o ovo ou a galinha? Claro que foi o ovo, porque os dinossauros nasceram de ovo e que veio primeiro que a galinha. Foi por isso que o ovo veio primeiro;
O corpo da galinha. Nessa aula a gente aprendeu sobre o corpo da galinha: crista, rabo, pé, perna, peito, bico, crista;

Sobre o ovo: a professora falou sobre quantos dias leva para o pintinho nascer;

A importância da galinha para nós: a galinha é importante porque sem ela nunca íamos experimentar bolo, o pudim, o pão e outras comidas. Olhamos um vídeo sobre as galinhas.

Livro 3

Nós aprendemos no Clube de Ciências que os peixes foram os primeiros seres vivos da terra e depois eles foram se modificando.

Na outra aula aprendemos sobre o corpo das galinhas ela falou sobre o esqueleto da galinha e também as galinhas são parecidas com os dinossauros;

Aprendemos sobre os ovos a professora falou sobre o ovo galado é quando tem um pontinho na gema, que o ovo tem uma parte para o ar para o pintinho respirar;

Aprendemos sobre a importância da galinha para nós e depois assistimos a um vídeo.

Livro 4

• A gente trabalhou sobre as galinhas, que para nascer pintinho precisa ser um ovo galado, o galo precisa fazer a parte dele, senão não vai nascer pintinho. O pintinho pode nascer em 18 ou até 22 dias, após esse período, não nasce mais;

• Quem veio primeiro o ovo ou a galinha? O ovo veio primeiro que as galinhas.

• Uma professora falou sobre as partes do corpo da galinha, como a galinha tem pés e asas e conheci os braços, bico, pescoço, nervo e coxinha;

• Outra professora falou que elas produzem carne e ovos e que há cerca de 24 milhões de galinhas no mundo.

Livro 5

Quem veio primeiro o ovo ou a galinha?

O ovo vem primeiro porque não tem como vim a galinha sem ter o ovo;

As partes da galinha são cabeça, rabo, peito, perna, coxa, coração, asas e pescoço;

Sem a galinha não existiria ovos, pudim, bolo, pão e omelete;

A galinha choca: ela fica no ninho com os ovos embaixo e ela fica em cima dos ovos para esquentar os ovos;

O pintinho começa a crescer do tamanho de um grãozinho de arroz, depois de 20 a 21 dias, o pintinho começa a quebrar a casca do ovo.

Livro 6

Quem veio primeiro o ovo ou a galinha?

O ovo veio primeiro que a galinha;

No filme da “Fuga das galinhas” mostra o Cooperativismo e trabalho em grupo e a importância das galinhas na vida dos humanos;

O ovo leva 21 dias para o pintinho nascer e a galinha não pode ficar muito tempo longe do ninho, porque o ovo e os pintinhos precisam de calor;

Em cima do ovo tem ar, quando o pintinho nasce ele quebra aquela parte primeiro e nasce com mais facilidade;

Não pode ajudar o pintinho nascer mesmo que esteja sofrendo;

Uma das professoras falou que o dinossauro tem semelhança com as galinhas no pescoço alongado com forma de “S”, pé com três dedos, são bípedes, tem pernas longas para correr

Livro 7

Nós aprendemos que o ovo vem primeiro do que a galinha;

Aprendemos que dentro do ovo tem um espaço que quando o pintinho ir nascer ele vai sair por aquele espaço;

Com o filme “A fuga das Galinhas” nós aprendemos que as galinhas são mais felizes livres do que no galinheiro.

Fonte: Arquivo pessoal.

Após análise do corpus da pesquisa o texto passou por toda a validação exigida pelo método conforme quadro abaixo:

Quadro 2 - Validação do *corpus* da pesquisa

Unitarização	Categorização		
	Inicial	Intermediária	Final
FIZEMOS ATIVIDADES	ATIVIDADES (A)	CLUBE DE	AP
QUEM VEIO PRIMEIRO	OVO VEIO PRIMEIRO (B)	CIÊNCIAS	RE
O OVO VEIO PRIMEIRO	GALINHA É ESPERTA (D)	– (A)	N
A GALINHA É ESPERTA	PARTES DA GALINHA (D)		DI
A GALINHA FOGE DO GALINHEIRO	PARENTES DOSDINOSSAUROS (B)	ORIGEM DAS	ZA
PARTES DA GALINHA	TEMPO NASCER PINTOS(C)	GALINHAS – (B)	GE
PARA TER PINTINHO TEM QUE TER GALO	GALINHAS SÃOIMPORTANTES (D)		NS
A GALINHA CHOCA O OVO COM SEU CALOR	APRENDEMOS (A)	COMO NASCEM	
O PINTINHO NASCE PELO ESPAÇO DE AR QUE HÁ NOOVO	OVO GALADO TEMPINTINHO (C)	PINTINHOS (C)	
SÃO PARENTES DOS DINOSSAUROS	PRECISA DE GALO (C)		
DINOSSAUROS VIERAM DOS OVOS, QUE VIERAMPRIIMEIRO QUE AS GALINHAS	ATÉ 22 DIAS PARANASCER PINTO (C)	CARACTERÍST	
TEMPO PARA NASCER UM PINTINHO SEMELHANÇAS DO DINOSSAURO COM A GALINHA	24 MILHÕES DEGALINHAS NO MUNDO	ICASDAS GALINHAS (D)	
A GALINHA NÃO PODE FICAR MUITO TEMPO LONGEDO NINHO			
A IMPORTÂNCIA DA GALINHA PARA OS HUMANOS			
NOS OFERECEM A CARNE E O OVO APRENDEMOS NO CLUBE DE CIÊNCIAS			
PEIXES PRIMEIRAS FORMAS DE VIDA NÃO SE PODE AJUDAR O PINTINHO A NASCER			
FIZEMOS ATIVIDADES			
QUEM VEIO PRIMEIRO			
O OVO VEIO PRIMEIRO			
A GALINHA É ESPERTA			
A GALINHA FOGE DO GALINHEIRO			
PARTES DA GALINHA			
PARA TER PINTINHO TEM QUE TER GALO			
A GALINHA CHOCA O OVO COM SEU CALOR			
O PINTINHO NASCE PELO ESPAÇO DE AR QUE HÁ NOOVO			
SÃO PARENTES DOS DINOSSAUROS			
DINOSSAUROS VIERAM DOS OVOS, QUE VIERAMPRIIMEIRO QUE AS GALINHAS			
TEMPO PARA NASCER UM PINTINHO SEMELHANÇAS DO DINOSSAURO COM A GALINHA			
A GALINHA NÃO PODE FICAR MUITO TEMPO LONGEDO NINHO			
A IMPORTÂNCIA DA GALINHA PARA OS HUMANOS			
NOS OFERECEM A CARNE E O OVO APRENDEMOS NO CLUBE DE CIÊNCIAS			
PEIXES PRIMEIRAS FORMAS DE VIDA NÃO SE PODE AJUDAR O PINTINHO A NASCER			

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

Posteriormente, emergiu a seguinte categoria:

Quadro 3 - Categoria Emergente.

Os educandos do 4º e 5º anos entenderam que aprenderam com as atividades do Clube de Ciências que as galinhas tiveram sua origem ainda no tempo dos dinossauros e o que veio primeiro foi o ovo, pois o ovo veio a partir dos peixes e que depois vieram os dinossauros e as galinhas são parentes dos dinossauros e possuem semelhança com eles até hoje. Os educandos relatam que para se reproduzirem os pintinhos o galinheiro

precisa de um galo, pois o galo tem que fazer a parte dele, o ovo galado tem um pontinho, o ovo tem um espaço na parte de cima, que deixa o pintinho respirar e é por onde eles nascem. Os pintinhos irão nascer entre 18 a 22 dias de choco senão não nascem mais, não se pode ajudar o pintinho a nascer. A galinha sai do ninho por pouco tempo, pois o ovo precisa do calor da galinha, ela fica em cima dos ovos. A galinha é importante para nós seres humanos, fornece carne e ovos, ela tem crista, pé, braço, bico, pescoço, nervo, coxinha e asas. As galinhas são inteligentes e conseguem fugir dos galinheiros, e elas são mais felizes livres fora do galinheiro. Há cerca de 24 milhões de galinhas no mundo.

Fonte: Texto das autoras.

A análise nos levou a seguinte análise:

A Educação do Campo é um exercício do aprender e ensinar pela realidade do educando, tornando importante o conhecimento dos saberes da comunidade, onde o entorno pode fazer parte do ensino com seus diferentes saberes, aprendendo e ensinando juntos.

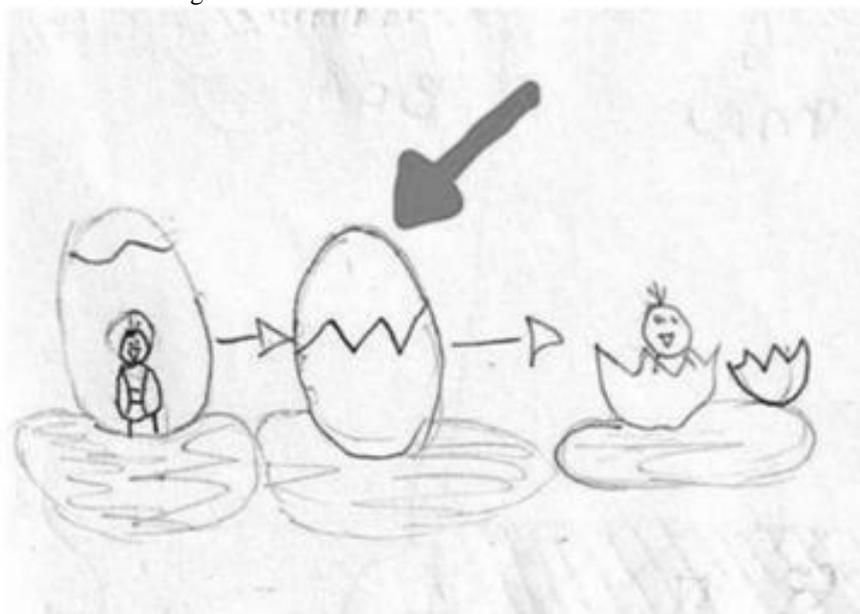
Percebe-se pelos dados desta pesquisa o quanto a EMEF Rui Barbosa, através do Clube de Ciências, está inserida no contexto da Educação do/no Campo a qual está entrelaçada com a Educação em Ciências e com Aprendizagem Significativa onde os temas se complementam.

Partindo da realidade dos educandos, com um assunto simples e da constante prática deles se observa o quanto foi significativo o tema sobre as galinhas, inserir a comunidade no contexto da escola motiva as crianças a pesquisar o que auxilia no entendimento de mundo vivido pelos estudantes, destacando a relevância dos seus aprendizados e a incorporação de ideias e conhecimentos que os transformam em um ser mais crítico e responsável nas suas atitudes (Chassot, 2014). Como podemos observar na escrita do Livro 4 “elas produzem carne e ovo e que há cerca de 24 milhões de galinhas no mundo” e ainda no Livro 7 “no filme a Fuga das Galinhas nós aprendemos que as galinhas são mais felizes livres do que no galinheiro”. O conhecimento alavancado por um assunto do qual os educandos já conhecem desperta o interesse em aprender. Com a aliança entre aulas teóricas e prática se percebeu o quanto ficou dos conteúdos aplicados, nota-se que nos livros confeccionados foram apontados todos os conteúdos trabalhados, os educandos citam atividades desde a origem da vida na Terra, relatam quem veio primeiro (ovo ou a galinha) e argumentam com propriedade sobre o porquê foi o ovo. Como observado nos livros 1 e 2, Livro 1 “Descobrimos que o ovo veio primeiro, porque as galinhas são parentes dos dinossauros e todos os dinossauros vieram de ovos, por isso o ovo veio primeiro”. Livro 2 “Claro que foi o ovo porque os dinossauros nasceram de ovo, que veio primeiro que a galinha”.

Os educandos pesquisados demonstraram compreensão quanto ao tempo que leva para gerar um pintinho e que é necessária a presença de um galo para essa reprodução, observa-se que os educandos relatam que é necessário a galinha permanecer no ninho para aquecer os ovos com seu calor e também descreveram que há um espaço com ar na parte de cima do ovo e serve para

o pintinho respirar, como podemos observar no desenho do Livro 3:

Figura 7 - Desenvolvimento do embrião – Livro 3.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao analisarem seus animais em casa as crianças serão capazes de compreender o momento de deixar os ovos de galinha noninho para suas reproduções. Apresentando uma atividade em que facilita a leitura de mundo do educando, como sugerido por (Chassot, 2006) e levando a uma aprendizagem realmente significativa.

Como podemos notar nas produções do Livro 1 “para ter pintinhos tem que ter o galo, senão não nasce pintinhos” e Livro 4 “para nascer pintinho precisa ser um ovo galado, o galo precisa fazer a parte dele, senão não vai nascer pintinho”. A pesquisa realizada nos evidencia que os conhecimentos desenvolvidos nesta Escola do/no Campo, através do seu Clube de Ciência busca saberes relacionados com as práticas e os trabalhos das famílias dos educandos, com o dia a dia, são atividades que os educandos levarão para o seu contexto de vida. Compreende-se essa prática como conhecimentos que precisam estar presentes no contexto educacional de uma escola do campo, como nos argumentam, Arroyo, Caldart e Molina (2004).

Os educandos pesquisados perceberam a função que as galinhas têm para os seres humanos, onde os mesmos fazem uso da carne e do ovo delas, entenderam que elas possuem inteligências e que com esta sabedoria podem fugir dos galinheiros com facilidade, se os mesmos oferecerem oportunidade, como era o caso do galinheiro da escola.

As atividades do Clube de Ciências, em estudo, revelam que suas atividades estão baseadas em uma forma de ensinar ciências para o desenvolvimento da motivação para a aprendizagem,

como nos traz Mancuso, Lima e Bandeira (1996, p. 41):

Um Clube de Ciências não precisa de um laboratório com seus materiais para fazer experiências, mas que toda aula envolvendo ciências partindo do nosso entorno e dos objetos que nos cercam, realizando experiências, ou não, podem caracterizar um Clube de Ciências.

Foi verificado durante esta pesquisa as atividades realizadas partiram do conhecimento prévio dos seus educandos, diagnosticando quais eram as vivências das quais eles estavam habituados e construindo atividades com aprofundamentos teóricos que façam sentido para a vida das crianças, conforme Delizoicov e Angotti (2000) enfatizam que é a partir deste mundo do qual os educandos já têm conhecimento e vivência, antes mesmo de se alfabetizar que se deve partir para o ensino de ciências.

O tema dinossauros aguça a curiosidade de muitas crianças, instiga a imaginação e estimula a pesquisa, as atividades sobre a formação da Terra, o surgimento da vida na terra, a água do Planeta que se constituiu da queda de meteoros foram conduzidas naturalmente pelos questionamentos dos educandos, a cada atividade.

A abordagem sobre esse tema se revelou importante e significativa para os educandos, pois aparece no Livro 6: os educandos relatam a semelhança da galinha com os dinossauros “o dinossauro tem semelhança com as galinhas no pescoço alongado com forma de “S”, pé com três dedos, são bípedes, tem pernas longas para correr e ossos pneumáticos”.

As aulas do Clube de Ciências partiram da realidade dos educandos e das suas necessidades e curiosidades o que traduz um ensino baseado em Educação do Campo, Educação em Ciências e Aprendizagem Significativa, onde as professoras oportunizaram um ensino que auxilia no entendimento de mundo vivido pelos estudantes, destacando a relevância dos seus aprendizados e a incorporação de ideias e conhecimentos que o transformam em um ser mais crítico e responsável nas suas atitudes (Chassot, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados da avaliação dos educandos do terceiro, quarto e quinto anos se percebe que o Ensino de Ciências da Escola, através do Clube de Ciências Saberes do Campo aborda temas que fazem parte da realidade dos educandos, o ensino parte do que os educandos já conhecem e convivem, sendo assim tem significado para eles. Ao analisar as respostas dos educandos se percebe que a estrutura Clube de Ciências está de acordo com o que diz Moreira (2003), que a educação tem que ser dialógica, tem que ter apropriação dos conteúdos.

Podemos destacar através desta pesquisa que ao trabalhar o Ensino de Ciências de forma

interdisciplinar, relacionando os conhecimentos empíricos dos educandos com os conhecimentos científicos aprendidos na escola, se constrói saberes para a vida desses alunos.

Ao elaborar um livro, como forma de avaliação, os educandos mostraram o quanto foi aprendido sobre o conteúdo trabalhado em cerca de dois meses, temas esses que foram adotados em atividades variadas, e ao se colocar em prática o que se aprende na teoria, os conteúdos fazem sentido e acabam gerando uma aprendizagem significativa.

As crianças que vivem no campo têm direito a uma educação diferente das que vivem na cidade. Portanto, se faz necessário elaborar atividades que são da realidade dos educandos de uma escola do campo, extrapolar a noção de espaço geográfico e compreender as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos, constituem uma forma de fazer a educação contextualizada.

As contribuições desse estudo poderão ser tema para outro artigo, pois fica clara a análise dos dados e na conclusão desta pesquisa a relevância do Clube de Ciências dentro de uma Escola do/ no Campo que busca trabalhar com a participação da comunidade escolar contemplando a especificidade daquele povo e do seu território.

As atividades propostas pelo C.C.S.C. foram elaboradas com base nos simples dia a dia da comunidade escolar, sem a dependência dos livros didáticos com base nas curiosidades das crianças. Esse percebe, na análise dos livros construídos, que o aprendizado aconteceu, eles assimilaram várias informações sobre os conteúdos trabalhados.

A partir da atividade realizada percebe-se que a linha de trabalho da Escola, entrelaça seus conteúdos a partir da estrutura da Educação do Campo, dos objetivos de um Clube de Ciências e se alia aos fundamentos da Aprendizagem Significativa. Mas, essas alianças só foram possíveis devido a uma gestão escolar e um coletivo educador, os quais optaram em se reconhecer como escola do campo, se apropriando dos saberes necessários para uma educação de qualidade e que faça sentido para os educandos.

REFERÊNCIAS

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2004). *Por uma Educação do Campo*. Vozes.

Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. Vozes.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Interamericana.

Caldart, R. S. (Org.). (2002). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*.

Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.

Chassot, A. (2003). Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, (22), 89-100.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100009>

Chassot, A. (2006). *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Unijuí.

Chassot, A. (2014). *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Unijuí.

Costa, A. (1988). Clubes de Ciências “Pequeno Príncipe” - uma realidade na área rural. *Revista do PROCIRS*, (1), 38.

Delizoicov, D., & Angotti, J. A. (2000). *Metodologia do Ensino de Ciências*. Cortez.

Demo, P. (2007). *Pobreza Política – A pobreza mais intensa da pobreza brasileira*. Autores Associados.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. (2013). <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>.

Fazenda, I. C. A., Tavares, D. E., & Godoy, H. P. (2015). *Interdisciplinaridade na pesquisa científica*. Papirus.

Freire, P. (2013). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gomes, C. M. B. (1988). Aspectos Psíquicos e Políticos do Ensino no Clube de Ciências. *Revista do PROCIRS*, 1(1), Porto Alegre: FDRH, 30-33.

Jesus S. M. S. A. (2004). Questões paradigmáticas na construção de um projeto político da Educação do Campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (pp. 53-89). Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.

Lei de Diretrizes e Bases 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lorenzetti, L., & Delizoicov, D. (2001). Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, 3(1), 37-50.

<https://doi.org/10.1590/1983-21172001030104>

Lopes, W. Z. (2020). *Alfabetização Científica com enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade e o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: importância, concepções de professores e repercussões de ações formativas nas práticas docentes* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Mancuso, R., Lima, V. M. R., & Bandeira, V. A. (1996). *Clubes de Ciências: criação, funcionamento, dinamização*. SE/CECIRS.

Moraes, R., & Galiuzzi, M. C. (2011). *Análise textual discursiva*. Unijuí.

Moreira, M. A. (2003). Linguagem e aprendizagem significativa. In *Atas do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*. Universidade Federal de Alagoas.

Robaina, J. V. (2016). Projeto de Extensão: Clubes de Ciências do Campo. UFRGS.

Contribuições no Artigo: Declaramos que as autoras Andressa Luana Rodrigues Moreira e Sabrina Silveira da Rosa participaram da elaboração, preparação e aplicação das práticas durante os dois meses de atividades do projeto sob orientação e contribuição do professor orientador José Vicente Lima Robaina. O referencial teórico foi elaborado pelos três autores em diálogos e leituras conjuntas. A análise dos dados foi pensada e realizada pelas autoras Andressa e Sabrina sob coordenação e orientação do professor Robaina. As revisões requeridas do referencial teórico foram modificadas pela autora Andressa e a metodologia foi revisada por Sabrina e Robaina. A versão final para publicação foi lida e aprovada pelos três autores.

Author Contributions: We declare that the authors Andressa Luana Rodrigues Moreira and Sabrina Silveira da Rosa participated in the elaboration, preparation, and application of the practices during the two months of project activities under the guidance and contribution of the orienting professor José Vicente Lima Robaina. The theoretical reference was elaborated by the three authors in dialogues and joint readings. The data analysis was thought and carried out by the authors Andressa and Sabrina under the coordination and guidance of professor Robaina. The required revisions of the theoretical framework were modified by the author Andressa and the methodology was revised by Sabrina and Robaina. The final version for publication was read and approved by the three authors.

Conflitos de Interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Funding

Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Como citar este artigo / How to cite this article

APÊNDICE F – CLUBE DE CIÊNCIAS: O ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DO TERRITÓRIO ESCOLAR CONTEMPLANDO OS DIFERENTES SABERES

Science Club: teaching science from the school territory contemplating different knowledge¹⁰

Andressa Luana Moreira Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
andressaluana.mr@hotmail.com

Sabrina Silveira da Rosa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
ssrosa2001@yahoo.com.br

José Vicente Lima Robaina
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
joserobaina@ufrgs.br

Resumo: Os Clubes de Ciências caracterizam importantes espaços à aprendizagem científica para além da sala de aula. Esse artigo é um recorte da dissertação de mestrado da autora principal, que busca mapear os conteúdos relacionados ao território escolar, por meio das atividades de Ciências que abordam os saberes locais, desenvolvidas em um Clube de Ciências de uma escola do/no campo. Trata-se de um estudo qualitativo de caráter documental em que se analisou os cronogramas de atividades do Clube de Ciências de 2017 a 2019, utilizando-se como método a Análise de Conteúdo. Como resultado, percebe-se que desenvolver temáticas relativas à realidade dos educandos e do seu território possibilitou novos projetos, como a Cooperativa Escolar e o Galinheiro Pedagógico, documentados no Projeto Político Pedagógico da escola. Assim, o Clube de Ciência é visto como um espaço efetivo para relacionar Ciências ao cotidiano, contemplando os diferentes saberes a partir do território escolar.

Palavras-chave: clube de ciências, território escolar, educação em ciências.

Abstract: The Science Clubs (SC) characterize prime places to scientific learning process beyond the classroom. This article is a section of the main author master's thesis which is intended to map the contents related to school territory through science activities that address local knowledge developed in countryside school SC and to analyze what were the results after working with local knowledge of the territory. This research is a qualitative study of documentary character which analyzed the timeline of the activities produced by the SC from 2017 to 2019. Content Analysis was method used for data analysis. As a result, developing a thematic approach that is part of the students' reality and their territory enabled new projects such as School Cooperative and the Hen House, documented with School Political Pedagogical project. Thus, the S.C is seen as a productive space to relate science to everyday life that contemplates different knowledge from school territory.

Key words: science club, school territory, science education.

¹⁰ Artigo publicado nos Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC ENPEC EM REDES – 2021.

INTRODUÇÃO

As práticas realizadas no âmbito dos Clubes de Ciências (CC) sofreram transformações ao longo das décadas, deixando de ser somente atividades laboratoriais, com experiências baseadas no método da redescoberta e em um ensino voltado a uma visão tecnicista. Com isso, as percepções sobre ensino de Ciências passaram a ter como essência as questões sociais, além de uma ênfase a temas relacionados com a realidade dos sujeitos, mudando assim o foco das ações desenvolvidas nos CC.

Um CC pode “[...] possibilitar o desenvolvimento de atividades científicas que envolvam os alunos mais diretamente com a sociedade, estimulando a socialização, a liderança, a responsabilidade e o espírito de equipe” (PARANÁ, 2008, p. 5). O envolvimento dos alunos na elaboração das atividades desenvolvidas no CC é fundamental para o aprendizado desses jovens. Sobre isso, Amaral (2014, p. 36) considera que “[...] a interação é fundamental para a construção do conhecimento, pois o compartilhamento de informações possibilita ampliar os conhecimentos e a compreensão sobre um determinado assunto”.

O CC tem como proposta trabalhar as Ciências Naturais de forma a evidenciar aspectos da ciência que permeiam o cotidiano dos educandos, a partir do seu território e suas vivências. Chassot (2014, p. 37) afirma que a ciência deve ser compreendida como uma “[...] linguagem para facilitar nossa leitura de mundo”. Nesse sentido, os educadores devem instigar e provocar seus alunos a pensarem questões científicas, “[...] estabelecendo relações com sua realidade” (CHASSOT, 2014, p. 37) e com seu território. Território este que deve ser reconhecido e explorado nas atividades proposta pela escola.

Para Fernandes (2012), a palavra *território* é ampla, podendo significar um espaço de vida e multidimensional. Por vezes pensamos território como um espaço físico e/ou geográfico, mas ele vai além: engloba as relações sociais, intelectuais, afetivas e as relações entre os sujeitos com o espaço de vida. É relevante que o sujeito se reconheça no seu território e tenha um sentimento de pertencimento por esse lugar.

Realizamos nossa investigação em uma escola do campo, situada na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Uma das propostas pedagógicas da instituição para potencializar o reconhecimento dos saberes dos educandos desse território são atividades realizadas no âmbito de um CC, que permite trabalhar por um período maior o componente curricular de Ciências Naturais. O CC, objeto deste estudo, desenvolve propostas ligadas às Ciências a partir do território escolar, mas sem perder o cunho científico.

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora, em que se

pretende mapear os conteúdos de Ciências relacionados ao território escolar e desenvolvidos por meio das atividades realizadas no CC. No presente trabalho, objetiva-se identificar quais foram os resultados alcançados, após trabalhar com as diversidades e os saberes locais do território, além de elencar as mudanças significativas que ocorreram na escola.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado em uma escola do/no campo, de turno integral, inserida nas dependências de um assentamento da reforma agrária, localizado no município de Nova Santa Rita/RS. A instituição atende em torno de 73 crianças da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental. Dentre os projetos oferecidos pela escola, há o Clube de Ciências, que teve o início das atividades no ano de 2016, atendendo a todos os alunos matriculados. As temáticas abordadas neste CC, partem do território escolar, o que possibilitou a implantação de novos projetos na escola, e, conseqüentemente, uma ampliação do conhecimento científico nos alunos, professores e familiares. Os encontros do CC ocorrem semanalmente às quintas-feiras, pela manhã, com a participação de todos os educandos, da pré-escola ao quinto ano, além da presença das professoras.

Essa é uma pesquisa de caráter qualitativo, que, segundo Terence e Escrivão Filho (2006, p. 2), neste tipo de estudo “[...] o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social”. Trata-se de um estudo documental, que Lakatos e Marconi (2011) definem como sendo a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, diários de campo e fontes estatísticas. Neste estudo, utilizou-se como registros os questionários realizados com todas as famílias dos educandos, atividades realizadas pelos educandos, fotos e diários de campo do CC elaborados pelas educadoras junto com os alunos. Para isso, utilizou-se o recorte temporal do período compreendido entre 2017 e 2019. Os dados foram tratados por meio da Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2016), na qual é organizada em três fases: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

ANÁLISE DOS DADOS

A escolha dos documentos ocorreu após a leitura flutuante, selecionando-se os cronogramas de atividades desenvolvidas pelo CC, tal como sugere Bardin (2016). A leitura

flutuante é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, em que se começa a conhecer as fontes a serem analisadas. A partir da análise documental dos cronogramas de atividades do período pesquisado, constituiu-se o *corpus* da pesquisa, seguindo a regra da exaustividade (nenhum documento foi deixado de fora da pesquisa); a regra da homogeneidade (todos os documentos abordavam sobre o mesmo tema); e a regra da pertinência (todos os documentos tinham relação com objetivo da pesquisa). Na formulação da hipótese, o objetivo foi identificar quais foram os resultados alcançados, após trabalhar com os saberes locais do território e elencar as mudanças significativas que ocorreram na escola.

Na fase de codificação, a unidade de registro utilizada foi o tema, analisando os que foram abordados nos últimos três anos, com os conteúdos envolvendo Ciências trabalhados no CC, a partir do território escolar. A unidade de contexto foi definida por meio dos dados encontrados nos cronogramas de atividades do CC. Para a categoria das temáticas trabalhadas no CC e dos novos projetos, a regra da enumeração utilizada foi a co-ocorrência. As temáticas emergentes relacionam-se com o foco deste estudo: o *território escolar e os saberes dos educandos*, sendo estas trabalhadas cientificamente no C.C (Quadro 1).

Quadro 1 - Fase codificação da análise envolvendo os projetos desenvolvidos na escola no âmbito do CC

UNIDADE DE REGISTRO: Tema	DESCRIÇÃO CONTEXTO	FINALIDADE OU USO
<p>2017: Saneamento básico do campo x saneamento básico da cidade e a relação com o meio ambiente.</p>	<p>A temática saneamento básico do campo surgiu a partir de falas dos educandos, nas quais alguns relatam que não tem banheiro em casa e utilizam espaço externo livre próximo à casa ou latrina.</p>	<p>Foi feita pesquisa com todos os educandos, por meio de questionário, sendo estes enviados às famílias, e abordavam questões como: “de onde vem a água que chega até a sua casa? Sua casa possui fossa séptica?”. O objetivo era compreender como era o saneamento básico oferecido à comunidade.</p> <p>Após, realizou-se um comparativo entre o saneamento básico do campo e o saneamento básico da cidade.</p> <p>Sustentabilidade e meio ambiente.</p> <p>Mapeamento do arroio próximo à casa dos educandos e visitas na comunidade.</p> <p>Finalidade de pesquisar alternativas além da latrina para um banheiro alternativo como o Bason (banheiro seco e ecológico).</p> <p>Participação na feira de ciências do município e classificação do trabalho realizado para o evento <i>Mostratec Júnior</i>.</p>
		<p>Para estimular o trabalho cooperativo, iniciou-se um estudo sobre as formigas (que estava infestando a horta escolar), sendo aplicado com os familiares dos alunos um questionário com a questão:</p>

		<p>“como afastar as formigas das plantas e hortaliças?”. Abordou-se conhecimentos científicos sobre anatomia, comportamento das formigas e estrutura dos formigueiros. Foi realizada a criação do logo da cooperativa escolar com os educandos. Dentre as atividades desenvolvidas, foram convidados alguns membros da comunidade (pais e avós de alunos), para conversar com as crianças sobre cooperativismo. Visitou-se a cooperativa do assentamento, que fica próxima à escola e onde boa parte das famílias dos alunos trabalham e são associados, a fim de estimular o trabalho cooperativo. Houve a construção da Cooperativa escolar e eleição dos membros para a coordenação da cooperativa. As professoras, neste processo, são apenas mediadoras, pois a ideia da criação da chapa, definição do objeto de aprendizagem (que é o produto a ser feito pelos alunos para venda) partiu dos educandos.</p>
<p>2018: Estudo científico sobre as formigas a construção da cooperativa escolar.</p>	<p>A ideia da temática cooperativa escolar, surgiu por parte do coletivo educador da escola, pois o tema cooperativismo faz parte do cotidiano de muitos educandos. No assentamento onde está localizada a escola (no território escolar), há uma cooperativa de produtos agropecuários. A COOPERB teve sua criação em 2018 com a eleição de uma diretoria.</p>	
<p>2019: Estudo científico sobre as Galinhas - Galinheiro Pedagógico</p>	<p>A escola em estudo fica localizada na zona rural, em um assentamento da reforma agrária. No pátio da escola e até mesmo nas salas de aula, algumas galinhas das propriedades que cercam a escola “visitavam” o pátio da escola, sendo este um motivo de envolvimento dos alunos. Os educandos mostravam conhecimentos sobre as aves e faziam perguntas e dúvidas sobre estes animais.</p>	<p>Iniciamos uma pesquisa a partir da pergunta: “quem veio primeiro: o ovo ou a galinha?”. A partir da teoria de Charles Darwin, iniciou-se uma pesquisa científica sobre origem dessa ave e a construção do projeto “Galinheiro Pedagógico”, sendo parte do projeto (para a construção do galinheiro) financiado por uma Cooperativa de Crédito regional. Os alunos ficaram responsáveis em trazer as galinhas e cuidar delas, a partir de uma escala por turmas, além de venderem os ovos e comprarem a ração.</p>

Fonte: Os autores (2021)

O componente curricular de Ciências é trabalhado de forma interdisciplinar durante cada tema desenvolvido, como é possível observar na primeira coluna do Quadro 1. *Saneamento básico do campo* emergiu como temática a partir de falas dos educandos como: “a gente não tem banheiro, vamos no mato” (ALUNO 1) e “Na minha casa só tem ‘patente’¹¹”,

¹¹ Patente é um termo popular utilizado para denominar fossa seca.

e tomo banho na bacia” (ALUNO 2). Nessa perspectiva, destaca-se a importância de saber ouvir e perceber que as falas dos educandos são carregadas de sentido, trazendo à tona aspectos da sua realidade pois “a fala revela os sentidos, a visão de mundo, os saberes e aponta para as contradições sociais implícitas na realidade cotidiana” (ZITKOSKI, 1996, p. 3).

Diante dessas falas significativas dos alunos sobre essa temática levantada, as educadoras elaboraram um questionário que foi aplicado com os familiares de todos os alunos conforme descrito no Quadro 1, buscando fazer um levantamento da realidade e das condições de saneamento básico da comunidade escolar. A partir dos resultados obtidos, as educadoras organizaram o cronograma de encontros e os tópicos a serem trabalhados durante as aulas do CC (Quadro 1, terceira coluna, primeiro tópico).

Em decorrência desse estudo, os educandos, junto com as professoras, pesquisaram alternativas de banheiro para substituir a latrina pois durante os estudos nos encontros do CC, perceberam que esse tipo de sanitário pode causar prejuízos para a saúde das famílias, visto que identificaram nos questionários que os poços artesianos das moradias ficavam próximos das patentes. Na busca de um modelo de sanitário alternativo encontraram o Bason¹², um modelo de banheiro seco e ecológico. Os alunos, empolgados com o projeto e com o funcionamento e engenharia do banheiro, fizeram desenhos em casa e puderam assim, explicar a diferença entre o Bason e a latrina para seus familiares e vizinhos. Por conta disso, despertaram a curiosidade de duas das famílias, que foram até a escola para saber mais sobre o Bason. A partir dessa análise, é possível perceber que essa temática é de grande relevância para os educandos, bem como para a comunidade escolar, que ficou interessada em conhecer uma nova alternativa de sanitário. O CC dessa escola do/no campo tem como característica a valorização do conhecimento empírico das famílias dos educandos, sistematizando esses conhecimentos e saberes populares da comunidade em conjunto com os saberes “científicos” aprendidos na escola. Dessa forma, percebe-se na sistematização dos trabalhos realizados nos anos de 2017 e 2018, descrita no Quadro 1, que o planejamento dos conteúdos e as atividades do CC foram elaborados após a aplicação dos questionários com os familiares dos alunos. Observa-se ainda como as temáticas trabalhadas durante os três anos analisados tiveram a sua origem nas situações cotidianas que envolvem o território escolar. Alguns temas partiram das falas dos educandos, o que originou o estudo sobre saneamento básico no campo, por exemplo.

¹² O Bason, desenvolvido por Johan Van Lengen, é um sanitário seco e compostável que transforma os dejetos humanos em adubo orgânico. É seco pois dispensa o uso de água, e compostável pois o sistema funciona a partir de um processo bioquímico que, por meio da ação de bactérias e microrganismos, converte os dejetos em composto orgânico fértil e isento de patogênicos. Disponível em: <http://www.ecoeficientes.com.br/o-que-e-o-bason/>. Acesso em: 04 jun. 2021.

ou outros temas foram oriundos da observação das educadoras, que, diante ao reconhecimento do território educativo, constataram a importância do cooperativismo e a relação com a comunidade escolar, e, na atividade em que abordaram o problema das formigas na horta da escola, aproveitaram para fazer um estudo científico sobre estes insetos e sua organização dentro do formigueiro para chegar na ideia de criar uma cooperativa escolar. Outro exemplo é o projeto do galinheiro pedagógico, que a partir da curiosidade e do envolvimento dos educandos com as galinhas as educadoras conseguiram problematizar e pesquisar sobre essas aves junto com eles e construíram o galinheiro na escola integrado como horta escolar.

É possível perceber, por meio da análise dos projetos mencionados, que os conteúdos precisam fazer conexões entre o contexto do aluno com o mundo, propiciando reflexão e problematização com a realidade, pois o aprendizado deve fazer sentido aos envolvidos nesse processo. Ao analisar as atividades de 2018 da cooperativa escolar, observa-se a autonomia dos educandos em se organizarem para a eleição da equipe coordenadora da cooperativa escolar, e, com isso, o processo democrático envolvido. Ressalta-se que essas atitudes já estão presentes nesses alunos, pois eles carregam um sentimento de pertença pela cultura, história, território e seu modo de vida.

A partir da observação do Quadro 1, destaca-se a participação da comunidade junto às temáticas trabalhadas, por meio dos questionários aplicados e de rodas de conversa, com a participação de convidados que abordaram o cooperativismo, valorizando-se os saberes locais. Além disso, a participação ocorreu também no auxílio à construção do galinheiro pedagógico, demonstrando o envolvimento ativo da comunidade com a escola.

O projeto do Galinheiro Pedagógico foi apresentado a uma Cooperativa de Crédito, recebendo auxílio financeiro para os materiais e a construção do galinheiro. Este projeto proporcionou aos educandos um envolvimento afetivo, pois cada turma se organizou para decidir qual aluno iria levar a galinha para o galinheiro, inclusive atribuindo nomes aos animais. Foi elaborado um cronograma com escala por turma para tratar das galinhas e recolher os ovos, tornando possível que o projeto fosse autossustentável, pois com a venda dos ovos, os educandos tinham a possibilidade de comprar a ração para tratamento das aves.

Ressalta-se que os temas abordados pelo CC, no período analisado, geraram novos projetos que passaram a fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola. Desse modo, pode-se afirmar que, com essa frequência de acontecimentos, os conteúdos realmente fizeram sentido para os envolvidos.

Quando a escola estabelece um diálogo com a comunidade na qual está inserida e valoriza os saberes locais, as aprendizagens ocorrem de maneira crítica e efetiva, fazendo com

que o sujeito se perceba agente de transformação. Freire já chamava atenção para um ensino que olhe para o território e para a realidade onde estão inseridos educandos, afirmando: “como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (FREIRE, 2011, p. 134).

CONCLUSÃO

O CC em uma escola do/no campo proporcionou novas possibilidades para prática educativa e o ensino de Ciências, tais como conhecer o território da escola e percebê-lo como um Território Educativo, podendo vivenciar novas experiências, conhecimentos, novos diálogos e aprendizagens. Entende-se que trabalhar com conhecimentos e os saberes dos educandos, da comunidade e o seu território, nada mais é que um espaço de vida e relações sociais e culturais, sendo um ponto de partida para os estudos científicos abordados dentro do CC estudado.

Outro fator importante a destacar sobre o trabalho do CC é que os alunos identificam os problemas ou temáticas a partir de fatos do seu cotidiano e trazem isso para escola, fazendo problematizações sobre esses temas que geralmente estão ligados ao ensino de Ciências. Esta forma de trabalhar Ciências, a partir da realidade dos educandos, abre um leque para interdisciplinaridade. O resultado deste trabalho é visto, percebido e discutido entre as educadoras, sobre o envolvimento e participação dos educandos durante as aulas do CC e como eles aprendem com os colegas também.

Por fim, pode-se perceber que trabalhar com as temáticas que fazem parte da realidade dos educandos e do seu território possibilitou novos projetos como a Cooperativa Escolar e o Galinheiro Pedagógico, projetos que estão documentados junto ao Projeto Político e Pedagógico da escola, proporcionando um ensino diversificado aos educandos e uma oportunidade à Alfabetização Científica.

AGRADECIMENTOS E APOIOS

Ao Banco Sicredi da cidade de Nova Santa Rita/RS e todos os seus cooperativados pela Projeto Fundo Social, pelo auxílio financeiro à construção do Galinheiro Pedagógico e aos apoiadores Marcio Junior Eberhardt, Paulo Rodrigo F Fraga, Otaviano Talgatti e Carlos Vinícios da Silva Lima.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lisandra Catalan do. **Letramento Científico em Ciências: Investigando**

processos de mediação para a construção dos saberes científicos em espaços não formais de ensino. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 6. ed. Ijuí:Unijuí, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. *In: CALDART, Roseli Salette et al.*(Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 744 -749.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

PARANÁ. **Guia de orientações para implementação de um clube de ciências**, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/172-2.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2017.

TERENCE, Ana Claudia Fernandes; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO*, 26., 2006, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: ABEPRO, 2006.

ZITKOSKI, Jaime José. **Visões Epistemológicas da Ciência**. *In: Caderno Pedagógico*. Ano VI, nº 11 e 12, URI, Frederico Westphalen, 1996.

APÊNDICE G – DO ESTUDO CIENTÍFICO DAS FORMIGAS À COOPERATIVA ESCOLAR

*The scientific study of ants to the School Cooperative*¹³

Sabrina Silveira da Rosa Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ssrosa2001@yahoo.com.br

Andressa Luana Moreira Rodrigues Universidade Federal do Rio Grande do Sul
andressaluana.mr@hotmail.com

Aline Guterres Ferreira
 Universidade Federal do Rio Grande do Sul alinegufe@gmail.com

José Vicente Lima Robaina Universidade Federal do Rio Grande do Sul
joserobaina1326@gmail.com

Resumo: O presente artigo é um estudo qualitativo de caráter documental que busca investigar se atividades aplicadas em um Clube de Ciências sobre um estudo científico das formigas podem levar a constituição de uma cooperativa escolar. O trabalho foi realizado a partir da análise de registros escritos nos diários de campo, do Clube de Ciências, de uma escola do/no campo, de turno integral, da região metropolitana de Porto Alegre, no ano de 2019. A técnica de análise foi a Análise Textual Discursiva que usou como corpus da pesquisa os textos das anotações nos diários de campo. Após passar pela validação das informações emergiu a categoria “do estudo científico das formigas à formação de uma cooperativa escolar”. Os dados da pesquisa mostram que o estudo científico das formigas, abordado de forma interdisciplinar levou a constituição de uma cooperativa escolar.

Palavras chave: educação do campo, clube de ciências, educação em ciências, cooperativa escolar.

Abstract: This article is a documentary qualitative study, aiming to study whether the ant scientific research activities in the science club can lead to the formation of school cooperatives. The project was based on an analysis of records written in the field journals, of the science club, of a full-time school in the rural area of the metropolitan region of Porto Alegre, in 2019. ATD (Discursive Textual Analysis) technique used the texts of the field journals as the research corpus. After information verification, the category "from ant scientific research to the composition of school cooperatives" appeared. Research data shows that in an interdisciplinary approach, the scientific research on ants has led to the constitution of school cooperatives.

Key words: rural education, science club, science education, school cooperative.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é a modalidade de ensino que deve ocorrer em espaços denominados rurais nos municípios. Diz respeito a todo espaço educativo que se dá em espaços

¹³ Artigo publicado nos Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC ENPEC EM REDES – 2021.

fora da zona urbana como: florestas, regiões onde há o predomínio da agricultura e da agropecuária, populações ribeirinhas, caiçaras, extrativistas, assentamentos indígenas e comunidades quilombolas.

É inviável falar de educação do campo sem falar MST, pois a mesma teve seu início a partir das lutas pela terra e depois passou a contemplar a luta pela educação e por uma transformação social por completo, de valorização do meio. Segundo Molina (2009, p. 11) “[...] a educação do campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade: construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social”.

A educação do campo fundamenta-se na preocupação da formação humana, com a emancipação e a consciência crítica, coletiva e atuante, objetivando a libertação de toda sociedade. Todas as discussões que permeiam a educação do campo, segundo Freire (2013), devem ser alicerçadas por pessoas do meio em que o campo está inserido, que represente o contexto, caso contrário será para o campo. E ainda segundo Arroyo (2004, p. 82) “[...] a educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo”.

A proposta de educação do campo, na escola em análise nesta pesquisa, existe desde sua criação e normativa.

Movimentos de Educação do Campo Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008, estipulando as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das escolas de campo e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), conforme decreto nº 7.352/10. (BRASIL, 2010).

Porém, mesmo com o decreto, as escolas do campo não eram reconhecidas conforme suas diretrizes e necessidades. Somente a partir de 2013, através de estudos e formações direcionadas às educadoras do/no campo, se modificou o olhar para este contexto. Percebendo os educandos como parte de um contexto único e diferenciado os quais devem ser valorizados e respeitados pela sua diversidade.

As pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferente daquela oferecida para quem vive nas cidades. Reconhecimento esse que extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos, tornando-se uma proposta inovadora no universo educacional. Para Caldart e Molina (2004, p.17) “[...] o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com participação, vinculada à sua cultura e às suas

necessidades humanas e sociais”.

Entendendo os princípios da educação do/no campo também se percebeu a importância de trabalhar o ensino de ciências, pois este faz parte do contexto da escola onde foi realizada esta pesquisa. Educação do Campo e Educação em Ciências andam juntas na perspectiva de educação que está voltada para a realidade dos educandos. Para contemplar esse ensino se implantou, na escola em análise, um Clube de Ciências, com a intenção de articular conteúdos que estejam inseridos na realidade do ensino de ciências, sendo um conteúdo contextualizado histórica, política, economicamente, social com o objetivo de evidenciar um ensino de ciências para a formação da cidadania (CHASSOT, 2014).

Clube de Ciências, da mesma forma que os museus, classificam-se como espaços não formais de ensino, caracterizando-se principalmente por possuírem cronogramas flexíveis que atendem às necessidades e desejos de cada grupo de alunos. Para Lima um clube de ciências é:

Um espaço pedagógico com possibilidade de estudos científicos numa perspectiva de construção/produção de conhecimentos, apresentando forte integração com a comunidade e encontrando-se seus participantes envolvidos em clima de cooperação e solidariedade. (LIMA, 1998, p.26).

De acordo com Mancuso, Bandeira e Lima (1996) o objetivo principal de um Clube de Ciências atualmente é um local onde todos podem trocar ideias e realizar suas reuniões, leituras, fazer experimentos e, acima de tudo, pesquisar dentro da própria comunidade. Os educandos, dentro desse processo, problematizam, duvidam e buscam resultados. Eles interpretam o cotidiano, o seu dia a dia em prol da comunidade.

Entrelaçando esses conhecimentos (Educação do Campo e Ensino de Ciências) se constrói um ensino que enfatiza uma educação dialógica, na qual o professor deve mediar uma conexão entre o que aluno estuda cientificamente em sala de aula, com a realidade de seu cotidiano. Por consequência, segundo Freire (2013, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

O Clube de Ciências Saberes do Campo possibilita aos estudantes a pesquisa nos arredores da escola, seja nas propriedades dos produtores rurais nas imediações da escola, seja através de projetos, visitas de campo, experimentações com materiais trazidos pelos educandos ou pelas educadoras, pesquisa na internet, leitura de documentos e livros de pesquisa com assuntos de interesse dos educandos, mas sempre que tenha ligação com o contexto e com a necessidade das crianças com o intuito de ensinar ciências e desenvolver a motivação para a aprendizagem.

O trabalho apresentado é parte das atividades realizadas em um Clube de Ciências, de

uma Escola do/no Campo, da região metropolitana de Porto Alegre e consiste em analisarse o estudo científico das formigas pode levar a constituição de uma cooperativa escolar,interligando os saberes do Ensino de Ciências e a Educação do/no Campo.

METODOLOGIA

Essa pesquisa foi realizada em uma escola do/no campo, de turno integral que está inserida nas dependências de um assentamento e atende em torno de 73 crianças. A mesma possui como tema gerador de interdisciplinaridade um Clube de Ciências, o qualtrabalha com diferentes temas sempre voltados a realidade dos educandos. Foi a partir do tema cooperativismo, que se iniciou um estudo científico sobre formigas para saber se seria possível levar a constituição de uma cooperativa escolar. É uma pesquisa de naturezabásica e empírica que utilizou uma abordagem qualitativa, onde não se busca uma conclusão por números e sim por compreensão de um contexto, estudar um fenômeno.

Para levantamento dos dados foi realizada uma pesquisa documental, segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, diários de campo e fontes estatísticas. Através de registros escritos nos diários de campo do Clube de Ciências, que se observou 12 atividades, divididas em um período de três meses, as quais ocorreram todas às quintas-feiras, pela manhã, onde todos os educandos (do pré-escolar ao quinto ano) se reuniram pararealizarem atividades. Para analisar os dados se usou Análise Textual Discursiva (ATD)como proposto por Moraes e Galiuzzi (2011). A qual é organizada de forma a construir ereconstruir o texto e implica procedimentos como unitarização, categorização e comunicação.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

A escola trabalha, a partir do seu Clube de Ciências com eixos temáticos, os quais tem como um de seus objetivos a aproximação com comunidade, uma parceria que auxilia no aprendizado, autoestima e pertencimento. A partir desta relação e realizando um inventário local, surgiu a ideia de construir junto com os educandos uma cooperativa escolar, o tema cooperativismo faz parte do dia a dia de muitos dos seus educandos, poisno assentamento onde está localizada a escola, tem uma cooperativa de produtos agropecuários. Para estimular o trabalho cooperativo se iniciou um estudo sobre as formigas (que estava infestando a horta escolar) onde se abordou conhecimentos científicos sobre anatomia, comportamento das

formigas e estrutura dos formigueiros. Podemos observar, de forma resumida, no quadro abaixo, as atividades desenvolvidas neste período.

Quadro 1 - Atividades realizadas sobre o estudo das formigas

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
ATIVIDADE 1	Abertura das atividades do Clube de Ciências – presença de convidados e teatro sobre as formigas
ATIVIDADE 2	Filme sobre a vida das formigas, como elas vivem, se alimentam e constroem seus formigueiros, trazendo para nós, seres humanos, um modelo de como poderíamos conviver em sociedade organizada.
ATIVIDADE 3	Tipos variados de formigas: formiga Exército, formiga Mimércia, formiga Bala, formiga Cortadeira. Características diferentes de cada formiga e suas peculiaridades.
ATIVIDADE 4	As partes do corpo de uma formiga: cabeça, estômago e abdômen.
ATIVIDADE 5	Alimentação das formigas e como evitar que elas visitem nossa casa. Filme “Vida de inseto”.
ATIVIDADE 6	Funcionamento de um formigueiro por dentro e qual a importância das formigas para a natureza.
ATIVIDADE 7	Questionamento para as famílias: Como afastar as formigas das plantas e hortaliças?
ATIVIDADE 8	Colocação do pó de café e cinza entre os canteiros da horta para analisar se as formigas de fato se afastarão das nossas plantas.
ATIVIDADE 9	Palestra de uma professora de outro município sobre o Tamanduá. Confeção de um formigário organizado por uma mestrandia em educação em ciências.
ATIVIDADE 10	Construção da cooperativa escolar. Eleição da chapa que irá coordenar a cooperativa
ATIVIDADE 11	Construção, na escola, com os educandos, do logo para a cooperativa escolar
ATIVIDADE 12	Palestra com um morador da comunidade, que participa de uma cooperativa local, a qual fornece a merenda escolar com alimentos da agricultura familiar. Ele contribuiu com as atividades do Clube de Ciências falando sobre o que significa a palavra cooperativa e como ela deve ser conduzida e ainda esclareceu aspectos importantes sobre como montar o estatuto da cooperativa. Na sequência os educandos do terceiro ano e os representantes da diretoria da cooperativa fizeram e embalsamaram o sal temperado. O primeiro produto está pronto para comercialização.

Fonte: Elaboração dos autores, 2020.

ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados desta investigação foi construída uma tabela pela ATD (Análise Textual Discursiva) utilizando como *corpus* da pesquisa as escritas feitas pelas educadoras, nos diários de campo do Clube de Ciências em análise, os quais foram identificados por (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12) esse material passou por toda validação exigida pelo método, que é: *corpus* da pesquisa, unitarização e categorização, de onde emergiu a seguinte categoria: do estudo científico das formigas à formação de uma cooperativa escolar. A partir desta categoria se originou o seguinte metatexto:

Conforme a pesquisa se percebe que as atividades realizadas tiveram uma continuidade, uma sequência didática, onde os educandos e suas educadoras estudaram diferentes assuntos e apresentaram aos demais da escola. Foram abordados assuntos sobre as características das formigas, partes do corpo, como elas se alimentam, a composição e funcionamento de um formigueiro e as diferentes espécies de formigas.

Através da pesquisa percebe-se a presença da interdisciplinaridade, durante a realização de todo o projeto, quando se observa que as atividades são elaboradas em conjunto pelas educadoras e educandos, as quais são apresentadas aos demais colegas da escola, como pode-se notar nesta escrita T4 *“hoje a educadora e seus educandos do pré-escolar mostraram que as formigas têm cabeça, estômago e abdômen”*.

A interdisciplinaridade também se apresenta na troca de conhecimentos entre comunidade escolar e a escola, no momento em que a escola envia às famílias um questionário para fazer um levantamento de como poderiam afastar as formigas da horta escolar sem matá-las, conforme aparece no T7 *“como afastar as formigas das plantas e hortaliças, sem matá-las?”* E também durante os encontros com a comunidade acadêmica, como apareceu a seguinte anotação: T9 *“hoje uma mestrandade montou um formigário¹⁴ artificial para os educandos analisarem”*.

Segundo Caldart e Molina (2004) esse envolvimento é necessário em uma escola do/no campo, o vínculo com as famílias, com a comunidade, isso é vital para o sucesso na aprendizagem.

Observa-se também a aprendizagem através de teatro, através do uso de materiais e métodos diferentes como confecção do formigueiro com papel pardo e em uma folha de isopor, T6 diz: *“através de um modelo de formigueiro em isopor e material reciclado esclareceram para que servem as formigas e qual sua função na natureza”*. O uso de filmes, quebra-cabeças, a contribuição da língua portuguesa na atividade da criação de poesias sobre as formigas, são diferentes formas de aplicar e desenvolver as atividades envolvendo comunidade escolar e comunidade acadêmica. O uso de diferentes métodos e recursos mostra o fazer pedagógico para além dos muros da escola e que trabalha o educando de forma integral.

Os parágrafos anteriores demonstram que as atividades realizadas estão de acordo com o que dizem Delizoicov, Angotti, Pernambuco (2002), onde os mesmos ressaltam a importância de se diversificar as atividades para melhor organizar a aprendizagem dos educandos.

E ainda segundo Rosa e Robaina (2020) a educação do campo e educação em ciências tem afinidades, onde o princípio educativo parte do mesmo objetivo, educar pelo entorno, buscando conteúdos que sejam significativos e façam sentido para os educandos, embasados pela necessidade de uma comunidade escolar e aproveitando os saberes populares dos envolvidos.

¹⁴ Formigário - Formigueiro artificial construído com areia, pedra, terra vermelha, folhas, água e formigas retiradas do ambiente natural.

A presente pesquisa mostra que o coletivo educador, do projeto em análise, trabalha o conhecimento a partir da realidade em que se está inserido, buscando a aprendizagem através variados recursos didáticos e não somente o aprender pelo livro didático.

Durante o projeto foi trabalhado com as crianças o modelo de sociedade cooperativa de um formigueiro e a importância de cada formiga para manter essa estrutura como nos mostra T2: *“trazendo para nós, seres humanos, um modelo de como viver em sociedade”*, uma sociedade que saiba cooperar.

Durante três encontros teve a preparação para eleição da chapa diretora da cooperativa escolar, atividade realizada que trabalhou a democracia e autonomia com os educandos assim T10: *“se fez a eleição da chapa que irá coordenar nossa cooperativa”*.

Nota-se que os educandos vão se tornando autônomos do seu fazer durante a continuidade das atividades, as crianças elaboraram e elegeram o logo da cooperativa escolar, baseados em elementos que compõem o dia a dia deles dentro e fora da escola, o logotipo criado e eleito pelos colegas representa uma cooperativa mas também o território em que estão inseridos. Foi possível observar que os educandos puderam dar voz aos seus princípios e conhecimentos ao dialogarem para escolha de qual seria o objeto de aprendizagem¹⁵ que a cooperativa iria produzir. Eles optaram pelo sal temperado, pois decidiram que seriam uma cooperativa que venderia saúde. A partir desta decisão se realizou a confecção do primeiro produto para comercialização T12 lembra: *“Os educandos fizeram e embalarão sal temperado. O primeiro produto está pronto para comercialização”*.

O contexto da pesquisa nos leva a entender que o Clube de Ciências em análise, com o estudo sobre as formigas, trabalhou de forma integrada com diferentes seguimentos e com materiais diversos, partindo da perspectiva do entorno e da/para a realidade do educando conduzindo um ensino que permite a formação integral dos seres envolvidos e deixando um aprendizado que possa ser levado para a vida indo ao encontro do que diz Paraná (2006, p. 5) que um C.C. deve “possibilitar o desenvolvimento de atividades científicas que envolvam os alunos mais diretamente com a sociedade, estimula a socialização, a liderança, a responsabilidade e o espírito de equipe”. E ainda segundo (BARBOSA, *et al.*, 2019, p.5) uma educação contextualizada “permite aos alunos alcançar uma aprendizagem significativa e emancipatória, de maneira lúdica, através de projetos científicos que contribuem para a formação do pensamento crítico de cada indivíduo”.

¹⁵ Objeto de aprendizagem – objetos produzidos por cooperativas escolares que podem ou não serem comercializados, podendo gerar lucro.

CONCLUSÃO

A pesquisa evidencia o quanto a escola em estudo, está inserida no contexto da Educação do Campo o qual está entrelaçado com a Educação em Ciências, onde ambos se complementam dando sentido às atividades a partir do Clube de Ciências associando conhecimento científico e social, contribuindo para uma educação de qualidade fazendo sentido para a vida.

Pelos dados da pesquisa pode-se perceber que o estudo científico das formigas, a percepção do seu modo cooperativo de ser, a contribuição da comunidade escolar e da comunidade científica, o uso de materiais variados, a inclusão dos educandos na explanação das atividades, levaram à constituição de uma cooperativa escolar, interligando os saberes do Ensino de Ciências e a Educação do/no Campo através do Clube de Ciências.

Percebe-se pelos dados da pesquisa a importância da integração entre universidade e escola, uma comunidade acadêmica que se envolve e desenvolve projetos direcionados às escolas públicas contribui para o enriquecimento científico e auxilia na qualidade da educação.

Com base nos resultados da pesquisa fica evidente a força que a educação do campo tem de trabalhar ciências a partir do seu território contemplando os saberes populares e seu conhecimento empírico aliado aos conhecimentos científicos que a escola traz. Dessa forma a escola contribui para um ensino emancipatório para os sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBOSA, Renan de Almeida *et al.* A construção de um formigueiro artificial como proposta de Educação Ambiental para a Educação do Campo. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, v. 4, 2019

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010.

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, Jose André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Licínio Carlos. Mudando a cara da escola: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. **Educação, Sociedade e Cultura**, v. 10, p. 7- 55, 1998.

MANCUSO, Ronaldo; BANDEIRA, Vera Alfama; LIMA, Marina Vaderez. **Clubes de Ciências**: criação, funcionamento, dinamização. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

MOLINA, Mônica Castagna. Cultivando princípios, conceitos e práticas. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 155, n. 88, p. 30-36, jul/ago. 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí:Unijuí, 2011.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação básica do Estado do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2006.

ROSA, Sabrina Silveira; ROBAINA, José Robaina. O Ensino de Ciências nas Escolas do Campo a partir da análise da produção acadêmica. **Revista Insignare Scientia**, v. 3, n. 2, p. 156-175, 2020.

APÊNDICE H – CURRÍCULO 1º ANO

EMEF RUI BARBOSA

1º ANO

TEMÁTICA: “IDENTIDADE”			
Ação prática do 1º Semestre: Passeio nas comunidades do entorno da Escola.			
COMPONENTE CURRICULAR	EIXOS TEMÁTICOS	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
Português	Estudando a carteira de vacinação/certidão de nascimento	<p>C1LP1 Ler (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) palavras, frases e textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.</p> <p>C2LP1 Participar de situações de leitura e escuta (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) de textos relativos a atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, no espaço doméstico e familiar, escolar e cultural, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p> <p>C11LP1 Escrever (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia), o próprio nome, palavras e frases de forma alfabética, usando letras/grafemas que representem fonemas.</p> <p>C12LP1 Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.</p> <p>C16LP1 Escrever (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de palavras, frases e textos, observando a direção da escrita. • Escuta e leitura de textos: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; regras. • Compreensão de textos: situação comunicativa, tema/assunto, forma de organização relação com sua finalidade. • Escuta e leitura de textos: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras. • Compreensão de textos: situação comunicativa, tema/assunto, forma de organização relação com sua finalidade. • Escrita do próprio nome. • Escrita de palavras. • Escrita de frases. • Cópia de textos. • Planejamento e escrita de textos: recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens.

EMEF RUI BARBOSA

		<p>C18LP1 Apropriar-se do sistema de escrita alfabética, reconhecendo tal sistema como representação dos sons da fala, refletindo em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, sobre as partes sonoras das palavras e identificando as correspondências entre som e grafia.</p> <p>C21LP1 Reproduzir (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) em cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, as rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionando ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Escrita Alfabética. • Alfabeto do português do Brasil. • Conhecimento das diversas grafias do alfabeto. • Análise fonológica. • Segmentação de palavras. • Forma de composição e reprodução dos textos: cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.
Matemática	Características pessoais: altura, peso, idade	<p>C1M1 Construir o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando situações-problema que envolvam contagens e códigos numéricos.</p> <p>C2M1 Agrupar e reagrupar objetos explorando diferentes estratégias pra quantificar e comunicar quantidades de uma coleção em situações lúdicas.</p> <p>C3M1 Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos em brincadeiras, jogos, ou outras situações cotidianas.</p> <p>C7M1 Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida</p> <p>C8M1 Acrescentar elementos ausentes em sequências ordenadas de números naturais, objetos familiares, figuras ou desenhos de acordo com regras preestabelecidas e explicitadas. C9M1 Estabelecer pontos de referência para situar-se, posicionar-se e deslocar-se no espaço, bem como para identificar relações de posição entre objetos no espaço; interpretar e fornecer instruções, usando terminologia adequada. C10M1 Identificar e nomear figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos e na composição de objetos tridimensionais cotidianos.</p> <p>C13M1 Reconhecer, ordenar e relacionar períodos do dia, dias da semana, meses do ano e datas, utilizando calendário, quando necessário, para identificar um tempo real vivenciado pelos/as estudantes ou de ocorrência de outros acontecimentos relevantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de números no contexto diário e seus usos. • Contagem de rotina • Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação. • Contagem ascendente e descendente • Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações. • Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100). • Reta numérica. • Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências. • Sequências recursivas: observação de regras usadas utilizadas em seriações numéricas (mais 1, mais 2, menos 1, menos 2, por exemplo). • Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado. • Figuras geométricas planas.

EMEF RUI BARBOSA

		<p>C15M1 Identificar situações cotidianas em que se pode empregar noções de acaso para realizar pequenas previsões, tais como: “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano.</p> <p>C16M1 Compreender dados ou ideias expressas em tabelas e gráficos simples presentes em situações cotidianas e elaborar tabelas e gráficos contendo informações significativas para a turma (quantidade de meninos e de meninas, letra inicial do nome, idade, esporte preferido, etc.).</p> <p>C17M1 Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e universo de até 30 elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário. • Noção de acaso. • Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples. • Coleta e organização de informações. • Registros pessoais para comunicação de informações coletadas.
História	Meu grupo social e meu tempo	<p>C1H1 Reconhecer que cada criança possui sua própria história e faz parte de vários grupos de convívio (familiar, escolar, comunitário, etc.).</p> <p>C2H1 Compreender e respeitar as manifestações sociais e culturais (principalmente os jogos e brincadeiras) de indivíduos de diferentes épocas e lugares.</p> <p>C3H1 Compreender a diferença entre os grupos sociais (familiar e escolar) identificando as regras, papéis, responsabilidades e comemorações de cada um deles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O “Eu” inserido em uma família: as fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro). • A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial. • Ambientes familiar e escolar.
Geografia	Meu lugar no mundo	<p>C1G1 Reconhecer que existem modos de vida e de vivência diferentes, os quais dependem do contexto cultural e da situação econômica das pessoas.</p> <p>C2G1 Diferenciar os espaços privados do público, reconhecendo as principais características, modos de uso e de comportamento em cada um deles.</p> <p>C3G1 Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O modo de vida das crianças em diferentes lugares. • Situações de convívio em diferentes lugares. • Ciclos naturais e a vida cotidiana.
CIÊNCIAS	Consciência Corporal	<p>C1C1 Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.</p> <p>C2C1 Reconhecer que o corpo humano é composto por diferentes partes.</p> <p>C3C1 Compreender a saúde como bem individual e comum que deve ser promovido pela ação coletiva, reconhecendo que os hábitos de higiene são fundamentais para a saúde e o bem estar das pessoas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Características dos objetos do uso cotidiano. • Corpo humano. • Hábitos de higiene.

EMEF RUI BARBOSA

Artes	Criação, Expressão, Autorretrato, Estesia, Fruição Crítica e Reflexão	<p>C1AV1 Produzir trabalhos de arte, explorando as possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico.</p> <p>C1DAS1 Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.</p> <p>C1T1 Participar de projetos temáticos, interagindo com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los no contexto escolar e no dia a dia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho, pintura, colagem e modelagem. • Expressão por meio da dança. • Integração dos diferentes tipos de expressão artística em projetos temáticos.
Educação Física	Coordenação, motricidade ampla e localização espacial	<p>C1BJ1 Participar das situações de aprendizagem envolvendo jogos e brincadeiras, livres e dirigidos, observando as regras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras e jogos. • Jogos com bola; • Atividades com corda; • Jogos de mesa; • Atividades com bambolê; • Brincadeiras livres;
Ensino Religioso	Atitudes para viver melhor	<p>C1ER1 Compreender que tanto o “outro” quanto o “eu” possuem sentimentos, lembranças, memórias, símbolos, valores, saberes, e crenças que se constituem como referências para a construção da identidade pessoal e coletiva e que merecem consideração e reconhecimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Características pessoais. • Respeito a diversidade.

TEMÁTICA: “OS ANIMAIS”

Ação prática do 2º Semestre: Passeio para observação e análise da coexistência entre animais e seres humanos na comunidade.

COMPONENTE CURRICULAR	EIXOS TEMÁTICOS	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
-----------------------	-----------------	--------------	-----------

EMEF RUI BARBOSA

Português	O caminho do Leite: desde a extração até o consumo	<p>C3LP15 Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.</p> <p>C10LP1 Produzir (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) entrevistas e curiosidades, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>C13LP1 Escrever (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) textos relativos a atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, no espaço doméstico e familiar, escolar e cultural, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>C17LP1 Escrever (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) diagramas, entrevistas, curiosidades, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. C19LP1 Agrupar em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).</p> <p>C20LP1 Identificar em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, outros sinais no texto além das letras, como pontos final, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação do leitor literário. • Textos narrativos: contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. • Leitura colaborativa e autônoma. • Apreciação estética. • Lendas, cantos, poemas e poesias locais. • Produção oral e repasse (por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo) entrevistas e curiosidades. • Planejamento e escrita de textos: recados, avisos, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas. • Planejamento e escrita de textos: diagramas, entrevistas, curiosidades. • Sinonímia e antonímia. • Pontuação: ponto final, de exclamação. • Forma de composição e reprodução dos textos: listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos).
		<p>C20LP1 Identificar em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, outros sinais no texto além das letras, como pontos final, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.</p> <p>C22LP1 Reproduzir (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.</p>	

EMEF RUI BARBOSA

Matemática	Leite e derivados: formas de consumo e receitas.	C4M1 Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver situações-problema. C5M1 Construir fatos básicos da subtração e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver situações-problema. C11M1 Identificar as principais figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) e relacionar as mesmas a objetos familiares do mundo físico. C12M1 Reconhecer grandezas mensuráveis, como comprimento, massa, capacidade e elaborar estratégias pessoais de medida. C14M1 Empregar o conhecimento referente ao sistema monetário brasileiro em situações lúdicas de simulação de compra e venda de produtos.	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de fatos básicos da adição. • Construção de fatos básicos da subtração. • Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico. • Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais. • Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas.
História	As notícias e seus impactos na sociedade	C4H1 Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar, de modo a reconhecer as diversas configurações de família, acolhendo-as e respeitando-as.	<ul style="list-style-type: none"> • A vida em família e os diferentes vínculos e configurações.
Geografia	A Geografia do local onde moramos e dos animais desse território	C4G1 Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção. 5G1 Utilizar a linguagem cartográfica para representar e interpretar informações. 6G1 Reconhecer as influências da variação de temperatura tanto no dia a dia das pessoas quanto na paisagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia. • Pontos de referência. • Condições de vida nos lugares de vivência.
Ciências	Os animais e o meio ambiente	C4C1 Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças. C4C1 Compreender que a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito à diversidade. • Escalas de tempo. • Estações do ano.
Ensino Religioso	Atitudes para viver melhor	C2ER1 Reconhecer a religiosidade como uma dimensão transcendente presente em todas as pessoas e que cada um possui formas próprias de manifestar sua religiosidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Religiosidade e religião. • Manifestações de religiosidade. • Afetividade; • Respeito; • Valores; • Cooperação; • Convivência; • Solidariedade;

EMEF RUI BARBOSA

Artes	Criação, Expressão, Estesia, Fruição Crítica e Reflexão	<p>C1M1 Apreciar diferentes gêneros musicais, reconhecendo a música como uma linguagem.</p> <p>C2M1 Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos.</p> <p>C3M1 Perceber e explorar os elementos constitutivos e as propriedades sonoras da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções.</p> <p>C4M1 Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais construídos individual ou coletivamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros musicais. • Fontes sonoras diversas. • Propriedades sonoras da música. • Expressão e criação musical
Educação Física	Coordenação, motricidade ampla e localização espacial	<p>C1E1 Experimentar e fruir a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes e observando suas normas e regras para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.</p> <p>C1G1 Experimentar, fruir elementos básicos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, etc.) de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.</p> <p>C1DEF1 Realizar exercícios contemplando movimentos simples ao complexo, associando movimentos com equilíbrio e coordenação ao ritmo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esportes de marca e de precisão. • Elementos básicos da ginástica geral. • Movimentos e ritmo.

APÊNDICE I – CURRÍCULO 2º ANO/MULTISSERIADA COM 3º ANO

EMEF RUI BARBOSA

2º ANO/multisseriada com 3º Ano

TEMÁTICA: “IDENTIDADE”			
Ação prática do 1º Semestre: Passeio nas comunidades do entorno da Escola.			
COMPONENTE CURRICULAR	EIXOS TEMÁTICOS	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
Português	Estudo da conta de luz	<p>C1G2 Experimentar, fruir elementos básicos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, etc) de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.</p> <p>C1LP2 Ler e compreender, em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, palavras, frases e textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.</p> <p>C2LP2 Participar de situações de leitura e escuta (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) de textos relativos a atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, no espaço doméstico e familiar, escolar e cultural, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p> <p>C5LP2 Participar de situações de leitura e escuta (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) de textos expositivos e argumentativos em mídia impressa ou digital, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>C6LP2 Produzir, em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, textos relativos a atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, no espaço doméstico e familiar, escolar e cultural que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p> <p>C9LP2 Recontar em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, textos literários lidos pelo professor. C11LP2 Produzir (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de palavras, frases e textos, observando a direção da escrita. • Função social dos textos. • Leitura de imagens narrativas visuais. • Fluência leitora. • Escuta e leitura de textos: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras. • Compreensão de textos: situação comunicativa, tema/assunto, forma de organização relação com sua finalidade. • Escuta e leitura de textos: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas. • Produção oral e repasse (por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo) de recados, avisos, convites, receitas e instruções de montagem. • Reconto do texto literário. • Produção oral e repasse (por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo) de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos. • Produção oral e repasse (por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo) entrevistas e curiosidades. • Escrita de palavras. • Escrita de frases. • Cópia de textos.

EMEF RUI BARBOSA

		<p>C12LP2 Produzir (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) entrevistas e curiosidades, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. C13LP2 Escrever (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia), palavras e frases de forma alfabética, usando letras/grafemas que representem fonemas.</p> <p>C14LP2 Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação. C20LP2 Escrever (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>C23LP2 Apropriar-se do sistema de escrita alfabética, reconhecendo tal sistema como representação dos sons da fala, refletindo (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) sobre as partes sonoras das palavras e identificando as correspondências entre som e grafia. C26LP2 Refletir sobre as diferenças entre fala e escrita, identificando as diferenças quanto à sonoridade entre as consoantes próximas (com mesmo ponto de articulação) e reconhecendo as surdas e as sonoras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento e escrita de textos: listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar. • Sistema de Escrita Alfabética. • Segmentação de palavras. • Formação de palavras. • Consciência grafo fonêmica. • Vogais e Consoantes.
<p style="text-align: center;">Matemática</p>	<p style="text-align: center;">O número da minha casa é par ou ímpar?</p>	<p>C1M2 Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero). C2M2 Compor e decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições. C3M2 Compor e decompor quantidades menores que 10 (fatos básicos) por meio de adições e subtrações desenvolvendo procedimentos para resolver pequenos problemas de contagem com apoio de material manipulável utilizando-os no cálculo mental ou escrito. C6M2 Construir seqüências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida. C7M2 Descrever um padrão (ou regularidade) de seqüências repetitivas e de seqüências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos. C8M2 Identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero). • Composição e decomposição de números naturais (até 1000). • Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração. • Construção de seqüências repetitivas e de seqüências recursivas. • Identificação de regularidade de seqüências e determinação de elementos ausentes na seqüência. • Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e sentido. • Medida de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro).

EMEF RUI BARBOSA

		considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido. C12M2Estimar, medir e comparar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno) e de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro) e instrumentos adequados. C13M2Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma).	<ul style="list-style-type: none"> • Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e (litro, mililitro, cm³, grama e quilograma).
ARTES	Releitura do lugar onde moramos através de maquetes	C1AV2 Experimentar, fazer, refazer e criar em artes visuais, explorando diferentes espaços da escola (chão do pátio, pracinha, muro, árvore etc.), para perceber múltiplas possibilidades de vivências nos processos de criação individual, coletivo e colaborativo. C1DA2Vivenciar e perceber os movimentos dançados em diferentes tempos (movimentar-se devagar, muito devagar, rápido, muito rápido, caminhar, correr, gatinhar, rolar, deslizar etc.), de formas variadas (andar de costas, de lado, agachado, etc.) no espaço (plano, íngreme, etc.), introduzindo a compreensão da tríade corpo espaço-movimento. C1M2 Apreciar diferentes gêneros musicais, reconhecendo a música como uma linguagem. C2M2 Tocar, investigar, explorar, apreciar e identificar diferentes fontes sonoras com o uso de materiais do cotidiano (colheres, copos, cadeiras, garrafas pet, entre outros), de instrumentos musicais, da natureza (sons dos animais, do vento, da chuva) e sons do corpo (palmas, voz e percussão corporal) para reconhecer e comparar os elementos do som. C1T2 Exercitar a percepção, o imaginário e a capacidade de simbolizar, ressignificando objetos, fatos e situações cotidianas, explorando a teatralidade dos gestos e comportamentos.	<ul style="list-style-type: none"> • Artes Visuais: processos de criação individual, coletivo e colaborativo. • Expressão por meio da dança. • Gêneros musicais. • Fontes sonoras diversas. • Dramatização.
Ciências	Quem inventou a eletricidade? Quem inventou a lâmpada?	C4C2Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado. C5C2Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.). C6C2Reconhecer os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.). C1C2 Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem.	<ul style="list-style-type: none"> • Propriedades e usos dos materiais. • Prevenção de acidentes domésticos • Materiais: propriedades e usos. • Prevenção de acidentes domésticos. • Seres vivos no ambiente.

EMEF RUI BARBOSA

Educação Física	Brincadeiras e músicas do meu território	C1BJ2 Participar das situações de aprendizagem envolvendo jogos e brincadeiras, livres e dirigidos, observando as regras.	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras e jogos. • Ginástica geral.
História	Noção de Espaço Público e Privado	C1H2 Compreender que as pessoas se organizam e interagem em vários grupos sociais, reconhecendo algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, existentes no seu grupo de convívio. C2H2 Reconhecer as permanências e as mudanças ocorridas nos vários aspectos da vida em sociedade, partindo da sua vivência, de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.	<ul style="list-style-type: none"> • A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas. • Diferentes lugares de vivência e sociabilidade. • A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço. • Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais).
Geografia	Características do meu território Eu no território	C1G2 Compreender a si mesmo e os outros como pessoas em permanente transformação, reconhecendo a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive, as possíveis motivações para os movimentos humanos e as consequências/impactos sobre os lugares de partida e de chegada. C2G2 Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável. C3G2 Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares. C4G2 Reconhecer por meio de imagens das cidades, bairros e até mesmo da escola em diferentes épocas, as mudanças e permanências que o tempo trouxe às paisagens, identificando quais alterações foram feitas, o seu porquê e quais fatores contribuíram para essa mudança.	<ul style="list-style-type: none"> • Convivência e interações entre pessoas na comunidade. • Costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive. • Padrão migratório da localidade de vivência. • Meios de transporte e de comunicação. • Mudanças e Permanências.
ENSINO RELIGIOSO	Respeito	C1ER2 Compreender que as pessoas necessitam uma das outras para conviver e interagir, sendo necessário uma postura de respeito às formas de pensar, costumes e crenças de cada um. C2ER2 Compreender que as pessoas e os grupos sociais utilizam várias formas para registrar as memórias de suas histórias pessoais e ou coletivas.	<ul style="list-style-type: none"> • O eu, a família e o ambiente de convivência. • Memórias e símbolos.

TEMÁTICAS: “OS ANIMAIS”

Ação prática do 2º Semestre: Passeio para observação e análise da coexistência entre animais e seres humanos na comunidade.

COMPONENTE CURRICULAR	EIXOS TEMÁTICOS	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
-----------------------	-----------------	--------------	-----------

EMEF RUI BARBOSA

Português	O que é suinocultura?	<p>C3LP2 Participar de situações de leitura e escuta (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) de textos das esferas jornalística e publicitária, destinados ao público infantil, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>C4LP2 Participar de situações de leitura e escuta em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, reconhecendo que tais textos fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica e de encantamento.</p> <p>C7LP2 Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.</p> <p>C8LP2 Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor, usando tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</p> <p>C9LP2 Recontar em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, textos literários lidos pelo professor.</p> <p>C10LP2 Produzir (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente (por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo) e por escrito, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p> <p>C15LP2 Planejar o texto a ser produzido em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou com certa autonomia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta e leitura de textos: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; regras. • Compreensão de textos: situação comunicativa, tema/assunto, forma de organização relação com sua finalidade. • Escuta e leitura de textos: lendas, mitos, fábulas, contos de fadas, contos populares, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum. • Compreensão de textos: situação comunicativa, tema/assunto, forma de organização relação com sua finalidade. • Formação do leitor literário. • Reprodução oral parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas. • Intercâmbio conversacional em sala de aula. • Aspectos não linguísticos (para linguísticos) no ato da fala. • Relato oral. • Sequência temporal. • Produção e repasse (oral e por escrito) de slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil. • Planejamento do texto. • Reflexões sobre os contextos de produção de um texto. • Adequação do discurso.
------------------	-----------------------	---	--

EMEF RUI BARBOSA

	<p>C16LP2Escrever o texto produzido em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou com certa autonomia, aplicando os conhecimentos linguísticos, gramaticais e ortográficos na produção de texto.</p> <p>C17LP2Utilizar software, inclusive programa de edição de texto, em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou com certa autonomia, para editar e publicar os textos produzidos.</p> <p>C18LP2 Escrever (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia), em meio impresso e ou digital, textos relativos a atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, no espaço doméstico e familiar, escolar e cultural, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.</p> <p>C21LP2Escrever (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).</p> <p>C22LP2Escrever (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) relatos de experimentos, entrevistas, curiosidades, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>C24LP2 Reconhecer em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, a diferença de sentido de palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e pelo critério de oposição de significado (antonímia).</p> <p>C25LP2Fornar o aumentativo e o diminutivo de palavras.</p> <p>C27LP2 Utilizar, ao produzir o texto, as convenções de uso da linguagem escrita, usando adequadamente letra maiúscula e minúscula; ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação; e segmentação entre palavras nos textos.</p> <p>C30LP2Reproduzir (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.</p> <p>C31LP2Identificar a forma de composição de slogans publicitários.</p> <p>C33LP2Identificar (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.</p> <p>C34LP2Reconhecer (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) em textos versificados,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de textos. • Revisão de textos. • Utilização de tecnologia digital. • Planejamento e escrita de textos: recados, avisos, bilhetes, cartas listas, agendas, calendários, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas. • Planejamento e escrita de textos: recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens. • Planejamento e escrita de textos: diagramas, entrevistas, curiosidades. • Sinonímia e antonímia. • Aumentativo e diminutivo. • Pontuação: ponto final, de exclamação e de interrogação. • Segmentação de palavras. • Translineação. • Forma de composição e reprodução dos textos: cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido. • Forma de composição e reprodução dos textos: fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos. • Forma de composição e reprodução de slogans. • Elementos da narrativa. • Formas de composição de textos poéticos. • Forma de composição e reprodução dos textos: enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos.
--	---	---

EMEF RUI BARBOSA

		<p>rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.</p> <p>C35LP2Reproduzir (em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor ou já com certa autonomia) em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.</p>	
Matemática	Produção e venda	<p>C4M2Resolver e elaborar situações- problema e multiplicação (por 2, 3, 4 e 5) com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável.</p> <p>C5M2Resolver e elaborar situações problema envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais.</p> <p>C9M2Esboçar roteiros a serem seguidos ou plantas de ambientes familiares, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência.</p> <p>C10M2Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos.</p> <p>C11M2Reconhecer, nomear e comparar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Situações- problema envolvendo adição de parcelas iguais (multiplicação). • Situações- problema envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça. • Esboço de roteiros e de plantas simples. • Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características. • Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características. • Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características. • Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e (litro, mililitro, cm³, grama e quilograma). • Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas.

EMEF RUI BARBOSA

		<p>C13M2 Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma).</p> <p>C14M2 Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda.</p> <p>C15M2 Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas.</p> <p>C16M2 Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”.</p> <p>C17M2 Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores. • Análise da ideia de aleatório em situações do cotidiano. • Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas.
Ciências	A Suinocultura e utilização dos recursos naturais	<p>C2C2 Reconhecer a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.</p> <p>C3C2 Reconhecer as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.</p> <p>C5C2 Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).</p> <p>C7C2 Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.</p> <p>C8C2 Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies: escura, clara e metálica etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Água e luz para a manutenção da vida de plantas em geral. • Partes de uma planta e respectivas funções. • Materiais: propriedades e usos. • Movimento aparente do Sol no céu. • O Sol como fonte de luz e calor. • Radiação solar. • Observar os animais e as plantas que fazem parte de seu cotidiano. • Identificar as principais características dos animais e das plantas de seu cotidiano. • Explicar as atividades que esses animais realizam. • Relatar em quais condições do ambiente eles estão mais adaptados

EMEF RUI BARBOSA

Artes	Dobradura dos animais	<p>C2DA2 Explorar, conhecer e contemplar as diversas manifestações de dança, observando corpos parados, em equilíbrio e em ações, estimulando a imaginação, a capacidade de simbolizar, a ampliação do repertório pessoal e a valorização da diversidade cultural na formação da comunidade local.</p> <p>C3M2 Explorar e identificar os elementos básicos do som: altura (sons agudos e graves), duração (longos e curtos), intensidade (forte e fraco) e timbres (da voz e de instrumentos), utilizando jogos, brincadeiras, cantigas folclóricas e da comunidade local, canções e práticas diversas de composição/criação, canto, execução e apreciação musical.</p> <p>C4M2 Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais construídos individual ou coletivamente.</p> <p>C2T2 Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p> <p>C1AI2 Experimentar e investigar em projetos temáticos, os elementos, as materialidades e os processos criativos das linguagens artísticas, apropriados à sua forma de expressão dentro do coletivo, com respeito às singularidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Manifestações de dança. ● Propriedades sonoras da música. ● Formas de registro musical não convencional e convencional. ● Expressão e criação musical. ● Formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos. ● Integração dos diferentes tipos de expressão artística em projetos temáticos. ● Reconto do texto literário.
Educação Física	Brincadeiras folclóricas	<p>C1E2 Experimentar e fruir a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes e observando suas normas e regras para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.</p> <p>C1DEF2 Realizar exercícios contemplando movimentos simples ao complexo, associando movimentos com equilíbrio e coordenação ao ritmo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Esportes de marca e de precisão. ● Movimentos e ritmo.
Geografia	Atividades extrativistas do nosso território (Frigorífico) e em diferentes localidades.	<p>C5G2 Compreender a relação e a influência da ação do ser humano sobre o meio, e o meio condicionando determinadas ações humanas.</p> <p>C6G2 Compreender como aspectos relacionados a passagem do tempo, clima, etc. interferem tanto na dinâmica social quanto nas atividades extrativas em diferentes localidades.</p> <p>C7G2 Utilizar linguagem cartográfica para interpretar e representar informações.</p> <p>C8G2 Compreender que existem diferenças entre a visão oblíqua (vista do alto e de lado) e a visão vertical (vista do alto, exatamente de cima para baixo) e que cada uma dessas visões oferece informações complementares a cada imagem visualizada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer, em objetos de uso comum e alimentos do cotidiano, elementos pertencentes à natureza vegetal, à animal e à mineral dos produtos. ● Associar trabalhos e técnicas realizados/empregados na exploração de recursos de ordem animal, vegetal e mineral da natureza a possíveis impactos ambientais e danos à saúde humana. ● Descrever as atividades extrativas (mineraias, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais. ● Identificar o processo de extração, cultivo ou criação até o uso ou consumo de produtos presentes em seu cotidiano (alimentos, jogos, vestimentas etc.).

EMEF RUI BARBOSA

			<ul style="list-style-type: none"> ● Linguagem cartográfica. ● Localização, orientação e representação espacial. ● Identificação de objetos e lugares por meio imagens aéreas, mapas e fotografias.
História	A História da Suinocultura: como e quando iniciou na Coopan	<p>C3H2 Organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).</p> <p>C4H2 Compreender as razões para conservar objetos e documentos relacionados ao histórico pessoal, familiar ou da comunidade.</p> <p>C5H2 Reconhecer a correlação entre causa e efeito (ou consequência) nas mudanças causadas pelo ser humano no ambiente por meio das formas de trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● O tempo como medida. ● Noções temporais. ● Marcadores de tempo. ● As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais. ● A sobrevivência e a relação com a natureza. ● Relações de trabalho e desenvolvimento das sociedades. ● Formas de trabalho e impactos ambientais. ● Conhecer e entender como a Coopan iniciou com a Suinocultura
Ensino Religioso	Tolerância	<p>C3ER2 Reconhecer que nos variados espaços de convivência estão presentes símbolos os quais possuem significados que foram construídos no decorrer da história e são preservados e transmitidos através das gerações.</p> <p>C4ER2 Reconhecer que determinadas culturas, tradições e expressões religiosas consideram alguns alimentos sagrados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Símbolos. ● Alimentos sagrados. ● Afetividade; Convivência; ● Solidariedade; ● Respeito; ● Cooperação;

APENDICE J – CURRÍCULO 3º ANO/MULTISSERIADA COM 2º ANO

EMEF RUI BARBOSA

3º Ano / multisseriada com 2º Ano

TEMÁTICA: TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE I			
Ação prática do 1º Semestre: Passeio nas comunidades do entorno da Escola.			
COMPONENTE CURRICULAR	EIXOS TEMÁTICOS	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
Português	Estudo da conta de luz	<p>C1LP3 Realizar a leitura, oral e silenciosa, de diferentes gêneros textuais, demonstrando compreensão sobre o conteúdo do texto lido.</p> <p>C2LP3 Compreender a leitura como meio de fruição, autoconhecimento e expressão da subjetividade, a partir da identificação com temas e gêneros específicos.</p> <p>C3LP3 Reconhecer as ideias principais e secundárias no texto.</p> <p>C4LP3 Reconhecer e utilizar os elementos coesivos de um texto.</p> <p>C5LP3 Ler e compreender textos do campo da vida cotidiana, reconhecendo as estruturas da tipologia desses textos.</p> <p>C6LP3 Ler e compreender textos do campo da vida pública, reconhecendo as estruturas da tipologia desses textos.</p> <p>C12LP3 Compreender, com certa autonomia, relatos de estudos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>C14LP3 Adequar o discurso, tendo presente o gênero, o interlocutor e a situação comunicativa.</p> <p>C15LP3 Reconhecer a existência de variedades linguísticas, compreendendo-as como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais.</p> <p>C17LP3 Analisar e perceber as intenções na fala do outro.</p> <p>C27LP3 Usar o dicionário para auxiliar na escrita e leitura.</p> <p>C28LP3 Compreender e registrar a grafia de diferentes palavras.</p> <p>C29LP3 Ler e escrever observando o uso correto da acentuação e a pronúncia correta.</p> <p>C30LP3 Classificar as palavras quanto ao número de sílabas.</p> <p>C31LP3 Classificar as palavras quanto a sílaba tônica.</p> <p>C33LP3 Reconhecer as funções dos substantivos e verbos nas orações (agente, ação, objeto da ação).</p> <p>C34LP3 Reconhecer os adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura oral e silenciosa. • Fluência leitora. • Compreensão de textos. • Formação de leitor. • Compreensão em leitura. • Estratégias de leitura. • Localização de informações no texto. • Inferências. • Relações entre as partes de um texto. • Compreensão em leitura: textos injuntivos instrucionais. • Compreensão em leitura: cartas pessoais e diários. • Ampliação do vocabulário. • Compreensão em leitura: cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias. • Ampliação do vocabulário. • Escuta, leitura e compreensão de relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações. • Forma de composição de gêneros orais. • Variação linguística • Escuta de textos orais. • Uso do dicionário. • Leitura e escrita de palavras

EMEF RUI BARBOSA

			<ul style="list-style-type: none"> • Acentuação • Segmentação de palavras. • Classificação de palavras por número de sílabas • Classificação das palavras quanto a sílaba tônica. • Substantivos e verbos. • Adjetivos.
Artes	Releitura do lugar onde moramos através de maquetes	<p>C1AV3 Experimentar, fazer, refazer e criar em artes visuais, explorando diferentes espaços para perceber múltiplas possibilidades de vivências nos processos de criação individual, coletivo e colaborativo.</p> <p>C1DA3 Vivenciar e perceber os movimentos dançados em diferentes tempos (movimentar-se devagar, muito devagar, rápido, muito rápido, caminhar, correr, gatinhar, rolar, deslizar etc.), de formas variadas (andar de costas, de lado, agachado, etc.) no espaço (plano, íngreme, etc.), introduzindo a compreensão da tríade corpoespaço-movimento.</p> <p>C1M3 Apreciar diferentes gêneros musicais, reconhecendo a música como uma linguagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Artes Visuais: processos de criação individual, coletivo e colaborativo. • Expressão por meio da dança. • Gêneros musicais.
Educação Física	Brincadeiras e músicas do meu território	<p>C1BJ3 Experimentar e fruir brincadeiras e jogos, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.</p> <p>C1E3 Experimentar e fruir a prática de esportes de invasão, identificando os elementos comuns a esses esportes e observando suas normas e regras para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras e jogos de matriz indígena. • Brincadeiras e jogos de matriz africana. • Brincadeiras e jogos da comunidade. • Esportes de invasão.

EMEF RUI BARBOSA

Matemática	O número da minha casa é par ou ímpar?	<p>C1M3 Ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna.</p> <p>C2M3 Identificar características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens.</p> <p>C3M3 Construir e utilizar fatos básicos da adição e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito.</p> <p>C4M3 Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais e também na construção de fatos da adição e da subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.</p> <p>C5M3 Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos, envolvendo adição e subtração com números naturais.</p> <p>C9M3 Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, descrever uma regra de formação da sequência e determinar elementos faltantes ou seguintes.</p> <p>C11M3 Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.</p> <p>C14M3 Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada.</p> <p>C15M3 Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro) e diversos instrumentos de medida.</p> <p>C16M3 Estimar e medir capacidade e massa, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), reconhecendo-as em leitura de rótulos e embalagens, entre outros.</p> <p>C20M3 Identificar, em eventos familiares aleatórios, todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens. • Composição e decomposição de números naturais. • Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação. • Reta numérica. • Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração. • Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas. • Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência. • Significado de medida e de unidade de medida. • Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações. • Medidas de capacidade e de massa (unidades não convencionais e convencionais): registro, estimativas e comparações. • Análise da ideia de acaso em situações do cotidiano: espaço amostral.
-------------------	--	---	---

EMEF RUI BARBOSA

História	Noção de Espaço Público e Privado	<p>C1H3 Conhecer a história da cidade, sua vocação econômica, emancipação, locais de importância histórica, turística, cultural e natural, compreendendo a importância dos povos nativos, imigrantes e migrantes para a sua formação.</p> <p>C2H3 Reconhecer o patrimônio histórico do município e região em que vive.</p> <p>C3H3 Identificar os marcos históricos do lugar em que vive (cidade e estado), compreendendo seus significados.</p> <p>C4H3 Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aniversário do Município; • Estudo sobre o bairro; • Hino do município; • O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive. • Os patrimônios históricos e culturais da cidade e da região em que vive. • A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.).
Geografia	Características do meu território Eu no território	<p>C1G3 Comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência (origens da comunidade local), seja na cidade, seja no campo.</p> <p>C2G3 Compreender as origens da comunidade local, bem como reconhecer e descrever a importância que os diferentes grupos têm para a formação sócio-cultural-econômica da região, identificando sua miscigenação cultural a partir dessas descobertas.</p> <p>C3G3 Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.</p> <p>C6G3 Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representações cartográficas.</p> <p>C7G3 Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenças e as semelhanças entre os lugares e modos de vivência dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, ciganos (cidade, campo, florestas, comunidades, grupos). • Origens da comunidade local e a importância que os diferentes grupos têm para a sua formação sócio-cultural-econômica. • Modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares. • Representações cartográficas. • Legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.

EMEF RUI BARBOSA

Ciências	Quem inventou a eletricidade? Quem inventou a lâmpada?	C1C3Produzir diferentes sons a partir da vibração de variados objetos e identificar variáveis que influem nesse fenômeno. C2C3Experimentar e relatar o que ocorre com a passagem da luz através de objetos transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas, água etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na intersecção com objetos opacos (paredes, pratos, pessoas e outros objetos de uso cotidiano). C6C3Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de som. • Efeitos da luz nos materiais. • Saúde auditiva e visual. • Luz: passagem e efeitos. • Nichos ecológicos. • Corpo Humano: partes do corpo (cabeça, tronco e membros); • Órgãos do sentido;
Ensino Religioso	Empatia	C1ER3 Reconhecer que cada tradição religiosa possui espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas	<ul style="list-style-type: none"> • Espaços e territórios religiosos das tradições religiosas presentes no coletivo da turma. • Afetividade; • Respeito • Cooperação; • Convivência;

EMEF RUI BARBOSA

TEMÁTICA: Suinocultura			
Ação prática do 2º Semestre: Coopan – Estudando os animais – Chiqueiro			
COMPONENTE CURRICULAR	EIXOS TEMÁTICOS	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
Português	O que é suinocultura?	<p>C7LP3 Ler e compreender textos publicitários, refletindo sobre os efeitos de sentido provocados pelos diferentes recursos estilísticos utilizados na construção deste gênero.</p> <p>C8LP3 Refletir sobre os temas, assuntos e informações que veiculam na mídia através de textos digitais e impressos, posicionando-se de forma crítica e expressando suas opiniões a partir de um texto argumentativo.</p> <p>C9LP3 Compreender a variedade linguística e a estrutura usada no discurso direto.</p> <p>C10LP3 Apreciar poemas e outros textos versificados, reconhecendo suas características e estrutura.</p> <p>C13LP3 Refletir sobre textos que abordem fenômenos naturais e sociais da região.</p> <p>C16LP3 Produzir telejornal.</p> <p>C17LP3 Declamar poemas, poesias e recitar cordel, com entonação, postura e interpretação adequadas.</p> <p>C17LP3 Analisar e perceber as intenções na fala do outro.</p> <p>C18LP3 Expressar-se oralmente em contextos formais, de maneira organizada e usando diferentes formas de linguagem a partir da utilização de materiais variados como suporte para as suas explicações.</p> <p>C19LP3 Produzir textos utilizando conhecimentos linguísticos e gramaticais.</p> <p>C20LP3 Produzir cartas pessoais e diários, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.</p> <p>C21LP3 Produzir textos injuntivos instrucionais, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.</p> <p>C22LP3 Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.</p> <p>C23LP3 Produzir anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão em leitura: textos publicitários. • Avaliação dos efeitos de sentido produzidos em textos publicitários. • Produção de cartas pessoais ou dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital. • Variedade linguística e a estrutura usada no discurso direto. • Apreciação estética. • Estilo. • Análise e reflexão sobre textos que abordem fenômenos naturais e sociais da região. • Planejamento e produção de texto. • Declamação. • Performances orais. • Escuta de textos orais. • Planejamento de texto oral. • Exposição oral. • Convenções da escrita. • Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão. • Planejamento de texto. • Progressão temática e paragrafação. • Análise, planejamento e escrita de cartas pessoais e diários.

EMEF RUI BARBOSA

		<p>C25LP3 Produzir narrativas ficcionais considerando os elementos da estrutura desse tipo de texto.</p> <p>C26LP3 Produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando os elementos da estrutura desse tipo de texto.</p> <p>C35LP3 Usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.</p> <p>C36LP3 Utilizar prefixos e sufixos para formar novas palavras.</p> <p>C37LP3 Reproduzir, em textos injuntivos instrucionais, a formatação e a diagramação específicas desses textos.</p> <p>C38LP3 Reproduzir, em textos dos gêneros epistolares e diários, a formatação e a diagramação específicas desses textos.</p> <p>C39LP3 Reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação, a formatação e a diagramação específicas desses textos.</p> <p>C40LP3 Compreender o uso dos adjetivos presentes nos textos da esfera jornalística e gradativamente empregá-los em suas produções.</p> <p>C41LP3 Compreender e interpretar os textos literários a partir da inferência de informações, reconstruindo seu significado.</p> <p>C42LP3 Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação.</p> <p>C43LP3 Analisar poemas, observando os aspectos rítmicos e sonoros e reconhecendo que o gênero pertence a esfera poética.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análise, planejamento e escrita de textos injuntivos instrucionais. • Análise, planejamento e escrita de cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital. • Análise, planejamento e escrita de anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil. • Análise, planejamento e escrita de narrativas ficcionais. • Análise, planejamento e escrita de textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações. • Função e uso dos pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos. • Formação de novas palavras por meio da utilização de prefixos e sufixos. • Formatação e diagramação de textos injuntivos instrucionais. • Formatação e diagramação de textos de gêneros epistolares e diários. • Formatação e diagramação de manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação. • Uso de adjetivos. • Forma de composição de narrativas. • Discurso direto e indireto. • Forma de composição de textos poéticos.
--	--	--	--

EMEF RUI BARBOSA

Artes	Dobradura dos animais	<p>C2M3 Tocar, investigar, explorar, apreciar e identificar diferentes fontes sonoras com o uso de materiais do cotidiano (colheres, copos, cadeiras, garrafas pet, entre outros), de instrumentos musicais, da natureza (sons dos animais, do vento, da chuva) e sons do corpo (palmas, voz e percussão corporal) para reconhecer e comparar os elementos do som.</p> <p>C3M3 Explorar e identificar os elementos básicos do som: altura (sons agudos e graves), duração (longos e curtos), intensidade (forte e fraco) e timbres (da voz e de instrumentos), utilizando jogos, brincadeiras, cantigas folclóricas e da comunidade local, canções e práticas diversas de composição/criação, canto, execução e apreciação musical.</p> <p>C4M3 Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais construídos individual ou coletivamente.</p> <p>C2T3 Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p> <p>C1A3 Experimentar e investigar em projetos temáticos, os elementos, as materialidades e os processos criativos das linguagens artísticas, apropriados à sua forma de expressão dentro do coletivo, com respeito às singularidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fontes sonoras diversas • Propriedades sonoras da música. • Formas de registro musical não convencional e convencional. • Expressão e criação musical. • Dramatização. • Formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos. • Integração dos diferentes tipos de expressão artística em projetos temáticos.
Educação Física	Brincadeiras folclóricas	<p>C1G3 Experimentar, fruir elementos básicos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, etc) de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.</p> <p>C1DEF3 Realizar exercícios contemplando movimentos simples ao complexo, associando movimentos com equilíbrio e coordenação ao ritmo.</p> <p>C2DEF3 Experimentar, recriar e fruir danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.</p> <p>C1L3 Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas de matriz indígena e africana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica geral. • Movimentos e ritmo. • Danças de matriz indígena e africana. • Jogos pedagógicos; • Jogos e atividades com bola e corda; • Atividades com perna-de-pau e pé de lata; • Jogos de mesa;

EMEF RUI BARBOSA

Matemática	Produção e venda.	<p>C6M3 Resolver e elaborar problemas (com reserva e transporte) de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.</p> <p>C7M3 Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.</p> <p>C8M3 Associar o quociente de uma divisão com resto zero de um número natural por 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes.</p> <p>C10M3 Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença.</p> <p>C12M3 Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices.</p> <p>C13M3 Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras.</p> <p>C17M3 Comparar, visualmente ou por superposição, áreas de faces de objetos, de figuras planas ou de desenhos.</p> <p>C18M3 Ler e registrar medidas e intervalos de tempo, utilizando relógios (analógico e digital) para informar os horários de início e término de realização de uma atividade e sua duração.</p> <p>C19M3 Resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca.</p> <p>C21M3 Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.</p> <p>C22M3 Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados, utilizando listas, tabelas simples ou de dupla entrada e representa-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades. • Cálculos com reserva e transporte. • Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida.] • Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte. • Relação de igualdade. • Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características. • Congruência de figuras geométricas planas. • Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações. • Comparação de áreas por superposição. • Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo. • Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas. • Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras. • Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos.
-------------------	-------------------	---	--

EMEF RUI BARBOSA

História	A História da Suinocultura: como e quando iniciou na COOPAN	<p>C5H3 Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.</p> <p>C6H3 Reconhecer e vivenciar algumas manifestações culturais e religiosas do contexto em que vive, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade cultural e religiosa.</p> <p>C7H3 Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças. • Semana da Pátria • Revolução Farroupilha • Semana da Criança • Dia do Professor • Proclamação da República • Dia da Bandeira • Natal • A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.
Geografia	Atividades extrativistas do nosso território (Frigorífico) e em diferentes localidades.	<p>C4G3 Compreender como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os com outros lugares.</p> <p>C5G3 Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.</p> <p>C8G3 Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.</p> <p>C9G3 Compreender a água como um bem natural e planetário, seu acesso como uma propriedade social e sua negação como exercício de/para a pobreza e vulnerabilidade, identificando como essa situação se materializa no seu espaço de vivência.</p> <p>C10G3 Reconhecer os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável. C11G3 Relacionar os impactos ambientais provocados pela ação humana, bem como comparar os impactos em ambientes rurais e urbanos, relacionando-os com as atividades econômicas: indústria, agropecuária, comércio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Processos naturais e históricos e seus modos de atuação na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas. • Alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza e as atividades de trabalho em diferentes lugares. • Relação sociedade-natureza e atitudes conscientes e responsáveis em relação à natureza, resíduos e consumo. • Usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e os problemas ambientais provocados por esses usos. • Cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia. • Impactos ambientais provocados pela ação humana.

EMEF RUI BARBOSA

Ciências	A Suinocultura e utilização dos recursos naturais	<p>C4C3Reconhecer características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo.</p> <p>C5C3Descrever e comunicar as alterações que ocorrem, desde o nascimento, em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem.</p> <p>C7C3Reconhecer características da Terra (como seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.).</p> <p>C8C3Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu.</p> <p>C9C3Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.</p> <p>C10C3Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Animais: características e modos de vida. • Fases da vida animal. • Características da Terra. • Observação do céu. • Tipos de solo. • Usos do solo.
Ensino Religioso	Sororidade	<p>C2ER3 Reconhecer que cada tradição religiosa possui um conjunto de práticas celebrativas e indumentárias que são utilizadas nessas práticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas celebrativas e indumentárias das tradições religiosas presentes no coletivo da turma. • União; • Valores;

APÊNDICE K – CURRÍCULO 4º ANO

EMEF RUI BARBOSA

4º ANO

VIDA E TRABALHO NO CAMPO			
Ação prática do 1º Semestre: Saída no Município			
COMPONENTE CURRICULAR	EIXO TEMÁTICO	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
Português	Pesquisa sobre os tipos de trabalhos no município e na comunidade.	<p>C7LP4 Realizar a leitura, oral e silenciosa, de diferentes gêneros textuais, demonstrando compreensão sobre o conteúdo do texto lido.</p> <p>C8LP4 Compreender a leitura como meio de fruição, autoconhecimento e expressão da subjetividade, a partir da identificação com temas e gêneros específicos.</p> <p>C9LP4 Reconhecer as ideias principais e secundárias no texto.</p> <p>C10LP4 Reconhecer e utilizar e os elementos coesivos de um texto.</p> <p>C13LP4 Ler e compreender textos do campo artístico-literário, reconhecendo as estruturas da tipologia desses textos.</p> <p>C20LP4 Adequar o discurso, tendo presente o gênero, o interlocutor e a situação comunicativa.</p> <p>C21LP4 Reconhecer a existência de variedades linguísticas, compreendendo-as como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais.</p> <p>C26LP4 Analisar e perceber as intenções na fala do outro.</p> <p>C27LP4 Expressar-se oralmente em contextos formais, de maneira organizada e usando diferentes formas de linguagem a partir da utilização de materiais variados como suporte para as suas explicações.</p> <p>C28LP4 Produzir textos utilizando conhecimentos linguísticos e gramaticais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura oral e silenciosa. • Fluência leitora. • Compreensão de textos. • Formação de leitor. • Compreensão em leitura. • Estratégias de leitura. • Localização de informações no texto. • Inferências. • Relações entre as partes de um texto. • Compreensão em leitura: textos literários de diferentes gêneros. • Textos regionais e locais. • Ampliação do vocabulário. • Forma de composição de gêneros orais. • Variação linguística. • Escuta de textos orais. • Planejamento de texto oral. • Exposição oral. • Produção textual. • Produção de textos sobre temas de interesse. • Construção do sistema alfabético e da ortografia. • Uso do dicionário.

EMEF RUI BARBOSA

		<p>C34LP4 Produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>C35LP4 Usar o dicionário para auxiliar na escrita, na leitura e para a ampliação do repertório vocabular.</p> <p>C36LP4 Compreender e registrar a grafia de diferentes palavras.</p> <p>C37LP4 Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em - i(s), -l, -r, -ão(s).</p> <p>C38LP4 Reconhecer, na leitura, a função de cada sinal de pontuação e utilizar cada um desses sinais na escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construção do sistema alfabético e da ortografia. • Leitura e escrita de palavras. • Acento agudo e acento circunflexo. • Sinais de pontuação: ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto.
Artes	Vernissage dos pontos turísticos de Nova Santa Rita.	<p>C1AV4 Experimentar, fazer, refazer e criar em artes visuais, explorando diferentes espaços para perceber múltiplas possibilidades de vivências nos processos de criação individual, coletivo e colaborativo.</p> <p>C2AV4 Explorar, conhecer e contemplar as diversas manifestações das artes visuais (desenho, pintura, escultura, gravura, fotografia, quadrinhos, vídeo etc.) encontradas no âmbito familiar, escolar e da comunidade, possibilitando a construção do olhar, a ampliação da imaginação e da simbolização, a partir do repertório imagético pessoal e a valorização da diversidade cultural da comunidade local.</p> <p>C2DA4 Explorar, conhecer e contemplar as diversas manifestações de dança, observando corpos parados, em equilíbrio e em ações, estimulando a imaginação, a capacidade de simbolizar, a ampliação do repertório pessoal e a valorização da diversidade cultural na formação da comunidade local.</p> <p>C1M4 Apreciar diferentes gêneros musicais, reconhecendo a música como uma linguagem.</p> <p>C1T4 Exercitar a percepção, o imaginário e a capacidade de simbolizar, ressignificando objetos, fatos e situações cotidianas, explorando a teatralidade dos gestos e comportamentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Artes Visuais: processos de criação individual, coletivo e colaborativo. • Manifestações das Artes Visuais em diferentes espaços. • Manifestações de dança vinculadas as datas comemorativas. • Gêneros musicais. • Dramatização.
Ed. Física	Gincana recreativa sobre a visita ao município.	<p>C1BJ4 Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.</p> <p>C1E4 Experimentar e fruir a prática de esportes de campo e taco, identificando os elementos comuns a esses esportes e observando suas normas e regras para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos e brincadeiras • Jogos culturais do Município • Esportes de campo e taco.

EMEF RUI BARBOSA

Matemática	Probabilidade estatística do crescimento populacional do município.	<p>C1M4 Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar.</p> <p>C2M4Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo.</p> <p>C3M4Resolver e elaborar situações-problema com números naturais, envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado.</p> <p>C4M4Resolver e elaborar situações-problema envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> <p>C9M4Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural.</p> <p>C13M4Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de até cinco ordens. • Composição e decomposição de um número natural de até cinco ordens, por meio de adições e multiplicações por potências de 10. • Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais. • Situações-problema envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida. • Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural. • Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido Paralelismo e perpendicularismo. • Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características. •
-------------------	---	--	---

EMEF RUI BARBOSA

		<p>C14M4 Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais.</p> <p>C15M4 Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou softwares de geometria.</p> <p>C21M4 Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações.</p> <p>C22M4 Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento e produzir texto com a síntese de sua análise.</p> <p>C23M4 Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ângulos retos e não retos: uso de dobraduras, esquadros e softwares. • Análise de chances de eventos aleatórios. • Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e colunas e gráficos pictóricos. • Diferenciação entre variáveis categóricas e variáveis numéricas. Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada.
Geografia	Formas de representação e pensamentos espacial	<p>C4G4 Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.</p> <p>C3G4 Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.</p> <p>C7G4 Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.</p> <p>C9G4 Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.</p> <p>C10G4 Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relação campo e cidade. • Território cultural e diversidade. • Território e redes de urbanização. • Instâncias do poder público e canais de participação social. • Paisagens naturais do município. • Trabalho no campo e na cidade. • Sistema de orientação. • Elementos constitutivos dos mapas.

EMEF RUI BARBOSA

História	Circulação de pessoas, produtos e culturas.	<p>C1H4 Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.</p> <p>C2H4 Reconhecer que a trajetória dos grupos humanos, ao longo do tempo, está marcada por grandes mudanças (domínio do fogo, produção de ferramentas, surgimento das primeiras cidades).</p> <p>C3H4 Compreender que as mudanças ocorrem em ritmos diferentes, em épocas e contextos distintos.</p> <p>C4H4 Reconhecer o modo de vida nômade e as mudanças ocorridas após a revolução neolítica.</p> <p>C8H4 Reconhecer os impactos do avanço das tecnologias digitais de comunicação e da informação para a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pontos turísticos; • Símbolos do município; • História do município; • Conhecer os aspectos culturais do município; • O passado e o presente: a noção de permanências e as lentas transformações sociais e culturais; • Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil. • As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960. • Modo de vida nômade. • Mudanças ocorridas após a revolução neolítica. • O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais
Ciências	Vida evolução e suas características	<p>C1C4 Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição.</p> <p>C4C4 Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos.</p> <p>C5C4 Descrever e destacar semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema.</p> <p>C6C4 Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental deste processo.</p> <p>C7C4 Pesquisar os benefícios e os malefícios que os microrganismos trazem para a vida humana.</p> <p>C8C4 Verificar a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Misturas. • Cadeias alimentares simples. • Flora e fauna local. • Meio ambiente • Ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos. • Compostagem doméstica. • Decomposição de material orgânico, separação de lixo e reciclagem. • Microrganismos. • Microrganismos. • Corpo humano. • Alimentação saudável. • Microrganismos
Ensino Religioso	Cooperativismo	<p>C2ER4 Reconhecer as representações religiosas em diferentes expressões artísticas presentes na comunidade em que os alunos estão inseridos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Eu • Afetividade; • Respeito; • Valores • Representações religiosas na arte.

EMEF RUI BARBOSA

TEMÁTICA: VIDA E TRABALHO NO CAMPO			
Ação prática do 2º Semestre: Visita na lavoura de arroz.			
COMPONENTE CURRICULAR	EIXO TEMÁTICO	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
Português	Da origem e da palavra ao cultivo do arroz	<p>C11LP4 Ler e compreender, com autonomia, textos do campo da vida cotidiana, reconhecendo as estruturas da tipologia, as convenções, a organização interna, a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade de cada um desses textos.</p> <p>C12LP4 Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos informativos, jornalísticos e publicitários.</p> <p>C14LP4 Compreender a variedade linguística e a estrutura usada no discurso direto.</p> <p>C15LP4 Apreciar poemas e outros textos versificados, reconhecendo suas características e estrutura.</p> <p>C16LP4 Apreciar e compreender leituras e apresentações de textos dramáticos.</p> <p>C17LP4 Ler e compreender textos do campo práticos de estudo e pesquisa, reconhecendo as estruturas da tipologia desses textos.</p> <p>C18LP4 Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações.</p> <p>C19LP4 Refletir sobre textos que abordem fenômenos naturais e sociais da região.</p> <p>C19LP4 Refletir sobre textos que abordem fenômenos naturais e sociais da região.</p> <p>C22LP4 Produzir tutoriais de jogos e brincadeiras em áudio ou vídeo.</p> <p>C23LP4 Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet.</p> <p>C24LP4 Declamar poemas, poesias e recitar cordel, com entonação, postura e interpretação adequadas.</p> <p>C25LP4 Representar cenas de textos dramáticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de cartas pessoais de reclamação, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana. • Compreensão leitora de textos do campo da vida cotidiana: estruturas da tipologia, convenções, organização interna, situação comunicativa, tema/assunto e finalidade de cada um desses textos. • Ampliação do vocabulário. • Fatos e opiniões em textos informativos, jornalísticos e publicitários. • Variedade linguística e a estrutura usada no discurso direto. • Apreciação estética. • Estilo. • Textos dramáticos. • Compreensão em leitura: textos expositivos de divulgação científica. • Ampliação do vocabulário. • Dados e informações por meio de gráficos, diagramas e tabelas. • Análise e reflexão sobre textos que abordem fenômenos naturais e sociais da região.

EMEF RUI BARBOSA

		<p>C29LP4 Produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>C30LP4 Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>C31LP4 Argumentar, opinar e defender ponto de vistas sobre diversos temas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>C32LP4 Produzir narrativas ficcionais considerando os elementos da estrutura desse tipo de texto.</p> <p>C33LP4 Conhecer e utilizar gradativamente a linguagem poética.</p> <p>C39LP4 Usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo.</p> <p>C40LP4 Usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e verbo.</p> <p>C41LP4 Grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas).</p> <p>C42LP4 Usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico. C43LP4 Reproduzir textos injuntivos instrucionais, observando a formatação própria desses textos.</p> <p>C44LP4 Reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação, a formatação e a diagramação específicas desses textos.</p> <p>C45LP4 Compreender e interpretar os textos literários a partir da inferência de informações, reconstruindo seu significado.</p> <p>C46LP4 Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação.</p> <p>C47LP4 Analisar poemas, observando os aspectos rítmicos e sonoros e reconhecendo que o gênero pertence a esfera poética.</p> <p>C48LP4 Reconhecer a estrutura e a organização dos poemas, diferenciando este gênero de outros pertencentes ao campo artístico-literário.</p> <p>C49LP4 Reconhecer a postura assumida pelas personagens em cada contexto retratado em textos dramáticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de tutoriais de jogos ou brincadeiras, em áudio ou vídeo. • Produção de jomais radiofônicos ou televisivos e entrevistas. • Declamação. • Performances orais. • Representação de textos dramáticos. • Produção de cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana. • Produção de notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar. • Argumentação com base situação comunicativa e o tema/assunto do texto. • Análise, planejamento e escrita de narrativas ficcionais. • Leitura e compreensão de textos em versos. • Utilização da linguagem poética. • Concordância verbal. • Concordância nominal • Grafia de palavras derivadas. • Função e uso dos pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos. • Formatação e diagramação de manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação. • Forma de composição de narrativas. • Discurso direto e indireto. • Forma de composição de textos poéticos. • Estrutura e a organização dos poemas. • Textos dramáticos.
--	--	--	--

EMEF RUI BARBOSA

Artes	Conhecer e contemplar as diversas manifestações das artes visuais	<p>C2DA4 Explorar, conhecer e contemplar as diversas manifestações de dança, observando corpos parados, em equilíbrio e em ações, estimulando a imaginação, a capacidade de simbolizar, a ampliação do repertório pessoal e a valorização da diversidade cultural na formação da comunidade local.</p> <p>C2M4Tocar, investigar, explorar, apreciar e identificar diferentes fontes sonoras com o uso de materiais do cotidiano (colheres, copos, cadeiras, garrafas pet, entre outros), de instrumentos musicais, da natureza (sons dos animais, do vento, da chuva) e sons do corpo (palmas, voz e percussão corporal) para reconhecer e comparar os elementos do som.</p> <p>C3M4Explorar e identificar os elementos básicos do som: altura (sons agudos e graves), duração (longos e curtos), intensidade (forte e fraco) e timbres (da voz e de instrumentos), utilizando jogos, brincadeiras, cantigas folclóricas e da comunidade local, canções e práticas diversas de composição/criação, canto, execução e apreciação musical.</p> <p>C4M4Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais construídos individual ou coletivamente.</p> <p>C2T4Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestações de dança vinculadas as datas comemorativas. • Fontes sonoras diversas. • Propriedades sonoras da música. • Formas de registro musical não convencional e convencional. • Expressão e criação musical. • Formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos.
Educação Física	Reconhecer as brincadeiras e jogos populares do Brasil e do seu território	<p>C1E4 Experimentar e fruir a prática de esportes de campo e taco, identificando os elementos comuns a esses esportes e observando suas normas e regras para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.</p> <p>C1G4Experimentar, fruir elementos básicos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, etc) de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.</p> <p>C1DEF4 Realizar exercícios contemplando movimentos simples ao complexo, associando movimentos com equilíbrio e coordenação ao ritmo.</p> <p>C2DEF4 Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.</p> <p>C1L4 Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do contexto comunitário e regional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esportes de campo e taco. • Ginástica geral. • Movimentos e ritmo. • Danças populares do Brasil e seu território. • Lutas do contexto comunitário e regional.

EMEF RUI BARBOSA

Matemática	Comercialização dos alimentos processados na cooperativa	<p>C5M4 Resolver e elaborar situações-problema de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> <p>C6M4 Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, situações-problema simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.</p> <p>C7M4 Reconhecer as frações unitárias mais usuais ($1/2$, $1/3$, $1/4$, $1/5$, $1/10$ e $1/100$) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.</p> <p>C8M4 Reconhecer que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro.</p> <p>C10M4 Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades.</p> <p>C11M4 Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de multiplicação e de divisão, para aplicá-las na resolução de problemas.</p> <p>C12M4 Reconhecer e mostrar, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se adiciona ou se subtrai um mesmo número a cada um desses termos.</p> <p>C15M4 Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou softwares de geometria.</p> <p>C16M4 Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.</p> <p>C17M4 Medir, comparar e estimar área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área.</p> <p>C18M4 Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração.</p> <p>C19M4 Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Situações-problema envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida. • Situações-problema de contagem. • Números racionais: frações unitárias mais usuais ($1/2$, $1/3$, $1/4$, $1/5$, $1/10$ e $1/100$). • Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro. • Sequência numérica recursiva formada por números que deixam o mesmo resto ao ser divididos por um mesmo número natural diferente de zero. • Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão. • Propriedades da igualdade. • Ângulos retos e não retos: uso de dobraduras, esquadros e softwares. • Medidas de comprimento, massa e capacidade: estimativas, utilização de instrumentos de medida e de unidades de medida convencionais mais usuais. • Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas. • Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e relações entre unidades de medida de tempo. • Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana. • Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro.
-------------------	--	--	--

EMEF RUI BARBOSA

		C20M4 Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.	
História	Como acontece a distribuição do arroz até chegar na nossa mesa?	C3H4 Compreender que as mudanças ocorrem em ritmos diferentes, em épocas e contextos distintos. C5H4 Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções. C6H4 Analisar as formas de adaptação ou marginalização decorrentes das transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias. C7H4 Reconhecer a importância das rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural. C9H4 Reconhecer que os deslocamentos são inerentes à história da humanidade	<ul style="list-style-type: none"> • O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais. • A circulação de pessoas e as transformações no meio natural. • A invenção do comércio e a circulação de produtos. • As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural. • O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo. • Constituição étnica do Rio Grande do Sul.
Geografia	Como se deu a Territorialização do assentamento	C1G4 Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira. C2G4 Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. C6G4 Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios. C8G4 Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas) circulação e consumo de diferentes produtos. C11G4 Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.	<ul style="list-style-type: none"> • Território e diversidade cultural. • Costumes da cultura gaúcha • Processos Migratórios no Brasil. • Territórios étnico-culturais existentes no Brasil. • Produção, circulação e consumo. • Conservação e degradação da natureza.

EMEF RUI BARBOSA

Ciências	O Ciclo do arroz.	<p>C2C4 Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade).</p> <p>C3C4 Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.).</p> <p>C7C4 Pesquisar os benefícios e os malefícios que os microrganismos trazem para a vida humana.</p> <p>C9C4 Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon).</p> <p>C10C4 Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por meio de uma bússola.</p> <p>C11C4 Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transformações. • Transformações reversíveis e não reversíveis. • Microrganismos. • Corpo humano. • Alimentação saudável. • Pontos cardeais. • Calendários • Fenômenos cíclicos.
Ensino Religioso	Solidariedade	<p>C1ER4 Conhecer ritos religiosos vivenciados no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário e seus respectivos significados.</p> <p>C3ER4 Reconhecer as diversas formas de expressão em orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação, vivenciadas individual e coletivamente, nas diferentes Tradições Religiosas.</p> <p>C4ER4 Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ritos religiosos • Ideia(s) de divindade(s). • Cooperação; • Amizade; • Amizade; • Solidariedade

APÊNDICE L – CURRÍCULO 5ª ANO

EMEF RUI BARBOSA

5º ano

TEMÁTICA: VIDA E TRABALHO NO CAMPO			
Ação 1: Saída no município.			
COMPONENTE CURRICULAR	EIXO TEMÁTICO	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
Português	Pesquisar a história do nosso município, sua cultura e costumes.	<p>C7LP5 Realizar a leitura, oral e silenciosa, de diferentes gêneros textuais, demonstrando compreensão sobre o conteúdo do texto lido.</p> <p>C8LP5 Compreender a leitura como meio de fruição, autoconhecimento e expressão da subjetividade, a partir da identificação com temas e gêneros específicos.</p> <p>C9LP5 Reconhecer as ideias principais e secundárias no texto.</p> <p>C10LP5 Reconhecer e utilizar e os elementos coesivos de um texto.</p> <p>C15LP5 Ler e compreender textos do campo artístico-literário, reconhecendo as estruturas da tipologia desses textos.</p> <p>C16LP5 Compreender a variedade linguística e a estrutura usada no discurso direto.</p> <p>C19LP5 Compreender o modo de apresentação e significados de um verbete no dicionário.</p> <p>C20LP5 Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.</p> <p>C21LP5 Refletir sobre textos que abordem fenômenos naturais e sociais da região.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura oral e silenciosa. • Fluência leitora. • Compreensão de textos. • Formação de leitor. • Compreensão em leitura. • Estratégias de leitura. • Localização de informações no texto. • Inferências. • Relações entre as partes de um texto. • Compreensão em leitura: textos literários de diferentes gêneros. • Ampliação do vocabulário. • Variedade linguística e a estrutura usada no discurso direto. • Leitura e compreensão de verbetes. • Comparação de informações. • Análise e reflexão sobre textos que abordem fenômenos naturais e sociais da região. • Forma de composição de gêneros orais. • Declamação. • Performances orais. • Escuta de textos orais. • Planejamento de texto oral. • Exposição oral. • Leitura e compreensão de textos em versos. • Utilização da linguagem poética. • Produção de texto com base em coleta de dados. •

 EMEF RUI BARBOSA

		<p>C22LP5 Adequar o discurso, tendo presente o gênero, o interlocutor e a situação comunicativa.</p> <p>C27LP45 Declamar poemas, poesias e recitar cordel, com entonação, postura e interpretação adequadas.</p> <p>C28LP5 Analisar e perceber as intenções na fala do outro.</p> <p>C29LP5 Expressar-se oralmente em contextos formais, de maneira organizada e usando diferentes formas de linguagem a partir da utilização de materiais variados como suporte para as suas explicações.</p> <p>C35LP5 Produzir narrativas ficcionais considerando os elementos da estrutura desse tipo de texto.</p> <p>C33LP5 Conhecer e utilizar gradativamente a linguagem poética.</p> <p>C34LP5 Produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>C35LP5 Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>C36LP5 Usar o dicionário para auxiliar na escrita, na leitura e para a ampliação do repertório vocabular.</p> <p>C37LP5 Compreender e registrar a grafia de diferentes palavras.</p> <p>C40LP5 Usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.</p> <p>C41LP5 Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.</p> <p>C42LP5 Reconhecer o uso adequado dos sinais de pontuação e os efeitos de sentido que provocam num texto.</p> <p>C43LP5 Compreender o conceito de verbo, bem como as conjugações dos tempos verbais do modo indicativo (presente, pretérito e futuro) refletindo sobre seu uso em diferentes gêneros textuais.</p> <p>C44LP5 Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.</p> <p>C55LP5 Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento e produção de verbetes. • Construção do sistema alfabético e da ortografia. • Uso do dicionário. • Construção do sistema alfabético e da ortografia. • Leitura e escrita de palavras. • Função e uso dos pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos. • Acentuação e sílaba tônica. • Pontuação: vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, reticências, aspas, parênteses. • Tempos verbais. • Concordância verbal. • Concordância nominal e verbal. • Pontuação. • Ortografia. • Pronomes.
--	--	--	--

EMEF RUI BARBOSA

		nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas. C56LP5 Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.	
Artes	Releitura dos pontos turísticos da cidade.	C1AV5 Pesquisar, Explorar, identificar e ampliar as diversas manifestações das artes visuais tradicionais e contemporâneas (desenho, pintura, escultura, gravura, fotografia, vídeo, cinema, animação, arte computacional etc.) locais e regionais, ampliando a construção do olhar, potencializando a capacidade de percepção, imaginação, simbolização e ressignificação do repertório imagético, com a valorização da diversidade cultural na formação da comunidade local e regional. C2AV5 Reconhecer elementos constitutivos das artes visuais e seu potencial poético (ponto, linha, forma, volume bi e tridimensional, textura, cor, espaço, movimento, luz e sombra), experimentando, identificando e percebendo as diversas formas de expressão das artes plásticas, audiovisuais, gráficas, tecnológicas e nas linguagens analógicas e digitais, em diferentes meios e nas obras de arte. C1M5 Identificar e apreciar, progressivamente, gêneros musicais que interferem na vida cotidiana (jingle de comerciais no rádio e na televisão, vinhetas em vídeos da Internet, musicais típicos da comunidade executadas em momentos de celebrações, músicas religiosas, das culturas familiares etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Artes Visuais: processos de criação individual, coletivo e colaborativo. • Manifestações das Artes Visuais em diferentes espaços. • Elementos constitutivos das artes visuais • Gêneros musicais. • Formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos. • Teatralidades na vida cotidiana.

EMEF RUI BARBOSA

		<p>e nas expressões musicais, valorizando a diversidade cultural na formação da comunidade local e regional.</p> <p>C2T5 Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p> <p>C3T5 Vivenciar e apreciar formas de expressão, gestos, entonação de voz, expressão facial e corporal presentes no cotidiano, para ver e ouvir histórias reais e dramatizadas, potencializando a construção de repertório, que valorize a diversidade cultural na formação da comunidade local e desenvolva o imaginário, a capacidade de simbolizar e a ampliação do repertório ficcional.</p>	
Educação Física	Gincana recreativa sobre a visita ao município.	<p>C1BJ5 Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do mundo, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.</p> <p>C1G5 Experimentar, fruir elementos básicos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, etc) de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras e jogos populares do mundo. • Jogos de tabuleiro. • Jogos cooperativos. • Ginástica geral.
Ensino Religioso	Cidadania	<p>C1ER5 Compreender a influência das Tradições Religiosas no pensamento, nos sentimentos, e nos modos de agir das pessoas.</p> <p>C2ER5 Compreender a importância das tradições orais e escritas, memória local, de diferentes comunidades religiosas a partir de narrativas de seus membros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tradições Religiosas: manifestações e/ou acontecimentos sagrados. • Ancestralidade e tradição oral

EMEF RUI BARBOSA

<p style="text-align: center;">Matemática</p>	<p>Pesquisar os números da cidade: quantidade de vereadores; quantidade de empresas; Quantidade de alunos; Tamanho da cidade em quilômetros; Funcionários públicos, etc;</p>	<p>C1M5 Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal. C2M5 Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica. C8M5 Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero). C7M5 Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. C 9M5 Analisar, interpretar, formular e solucionar situações-problema simples de contagem, compreendendo o significado do princípio multiplicativo, através de possíveis combinações entre elementos de duas coleções, utilizando a representação por diagramas ou por tabelas. C12M5 Utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas, a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de numeração decimal: leitura, escrita e ordenação de números naturais (de até seis ordens). • Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica. • Situações-problema envolvendo adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita. • Situações-problema de contagem do tipo: “Se cada objeto de uma coleção A for combinado com todos os elementos de uma coleção B, quantos agrupamentos desse tipo podem ser formados? ” • Situações-problema envolvendo multiplicação e divisão de números racionais cuja representação decimal é finita por números naturais. • Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano.
<p style="text-align: center;">História</p>	<p>Conhecer o desenvolvimento do nosso município a partir da sua história e construção.</p>	<p>C1H5 Compreender os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. C2H5 Compreender os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social. C3H5 Analisar o papel das culturas e das religiões na composição indeníria dos povos antigos. C4H5 Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. C5H5 Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados. • As formas de organização social e política: a noção de Estado. • O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos. • Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas. • Cidadania como conquista histórica.

EMEF RUI BARBOSA

Geografia	Localização geográfica da cidade e comunidade escolar	<p>C1G5 Compreender que a ação humana modifica as paisagens naturais e antrópicas ou culturais, identificando as consequências de tais ações em diferentes espaços e tempos, no Rio Grande do Sul.</p> <p>C2G5 Analisar as dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.</p> <p>C4G5 Compreender as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.</p> <p>C7G5 Compreender as relações entre o trabalho e as mudanças tecnológicas, nos meios de transporte, na comunicação e nas formas de produção de energia.</p> <p>C12G5 Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Paisagens naturais e antrópicas ou culturais: definição; características; ação humana, as características conservação e degradação da natureza. • Dinâmicas populacionais. • Território, redes e urbanização. • Relações entre o trabalho e as mudanças tecnológicas, nos meios de transporte, na comunicação e nas formas de produção de energia. • Trabalho e inovação tecnológica. • Gestão Pública da qualidade de vida.
Ciências	Cultivo de alimentos orgânicos	<p>C5C5 Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.</p> <p>C6C5 Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas.</p> <p>C7C5 Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos.</p> <p>C9C5 Refletir sobre a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reciclagem. • Nutrição do organismo. • Integração entre os sistemas e sua relação com o metabolismo do corpo humano. • Saúde do organismo. • Distúrbios nutricionais.

EMEF RUI BARBOSA

TEMÁTICA: VIDA E TRABALHO NO CAMPO			
Ação 2: Conhecendo a Padaria			
COMPONENTE CURRICULAR	EIXO TEMÁTICO	COMPATÊNCIAS	CONTEÚDOS
Português	A função econômica e social de uma padaria	<p>C11LP5 Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, reconhecendo as convenções do gênero, a situação comunicativa e a finalidade desse texto.</p> <p>C12LP5 Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, reconhecendo as convenções do gênero, a situação comunicativa e a finalidade desse texto.</p> <p>C13LP5 Compreender, com autonomia, os conteúdos de notícias, reportagens, vídeos em Blogs argumentativos, reconhecendo as convenções do gênero, a situação comunicativa e a finalidade desse texto.</p> <p>C14LP5 Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.</p> <p>C17LP5Apreciar poemas e outros textos versificados, reconhecendo suas características e estrutura.</p> <p>C18LP5Apreciar e compreender leituras e apresentações de textos dramáticos.</p> <p>C19LP5 Compreender o modo de apresentação e significados de um verbete no dicionário.</p> <p>C23LP5Reconhecer a existência de variedades linguísticas, compreendendo-as como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos instrucional de regras de jogo. • Compreensão leitora: convenções, situação comunicativa, tema/assunto e finalidade desses textos. • Ampliação do vocabulário. • Leitura de anedotas, piadas e cartuns. • Compreensão leitora: convenções, situação comunicativa, tema/assunto e finalidade desses textos. • Ampliação do vocabulário. • Leitura/ assistência de notícias, reportagens, vídeos em Blogs argumentativos. • Compreensão leitora: convenções, situação comunicativa, tema/assunto e finalidade desses textos. • Ampliação do vocabulário. • Comparação de informações sobre um mesmo fato. • Apreciação estética. • Estilo. • Textos dramáticos. • Leitura e compreensão de verbetes. • Variação linguística. • Lendas regionais do Rio Grande do Sul. • Edição de vídeo para Blogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil. • Argumentação oral.

 EMEF RUI BARBOSA

	<p>C24LP5 Produzir resenhas digitais, em áudio ou vídeo, sobre críticas de brinquedos e livros de literatura infantil.</p> <p>C25LP5 Editar vídeo para blogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.</p> <p>C26LP5 Argumentar, oralmente, sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.</p> <p>C31LP5 Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> <p>C32LP5 Produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, observando as convenções do gênero, a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> <p>C33LP5 Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>C34LP5 Argumentar, opinar e defender ponto de vistas sobre diversos temas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>C39LP4 Reconhecer o caráter polissêmico das palavras, comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.</p> <p>C45LP5 Reconhecer em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.</p> <p>C46LP5 Compreender a composição e decomposição de palavras a partir da análise da sua formação, prefixo e sufixo, refletindo sobre o sentido que estes lhes atribuem.</p> <p>C56LP5 Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de anedotas, piadas e cartuns. • Produção de textos instrucionais de regras de jogo. • Elaboração de roteiro para edição de reportagem digital. • Argumentação com base situação comunicativa e o tema/assunto do texto. • Caráter polissêmico das palavras. • Conjunções e suas finalidades. • Palavras primitivas, derivadas e compostas. • Pronomes.
--	--	---

EMEF RUI BARBOSA

Artes	História da escola através do teatro	<p>C3AV5 Coletar informações, identificar, reconhecer e distinguir a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações, articulando a compreensão da diversidade cultural, no patrimônio imaterial (celebrações, ofícios, saberes, habilidades, crenças e manifestações) e patrimônio material (bens históricos, paisagísticos, etnográficos e obras de arte) na formação da comunidade, da região, do estado e da sociedade brasileira.</p> <p>C1DA5 Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.</p> <p>C2M5 Tocar, investigar, explorar, apreciar e identificar diferentes fontes sonoras com o uso de materiais do cotidiano (colheres, copos, cadeiras, garrafas pet, entre outros), de instrumentos musicais, da natureza (sons dos animais, do vento, da chuva) e sons do corpo (palmas, voz e percussão corporal) para reconhecer e comparar os elementos do som.</p> <p>C3M5 Explorar e identificar os elementos básicos do som: altura (sons agudos e graves), duração (longos e curtos), intensidade (forte e fraco) e timbres (da voz e de instrumentos), utilizando jogos, brincadeiras, cantigas folclóricas e da comunidade local, canções e práticas diversas de composição/criação, canto,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais. • Cultura e folclore gaúcho e litorâneo • Expressão por meio da dança. • Manifestações de dança. • Fontes sonoras diversas. • Propriedades sonoras da música. • Formas de registro musical não convencional e convencional. • Propriedades sonoras da música. • Formas de registro musical não convencional e convencional. • Expressão e criação musical. • Integração dos diferentes tipos de expressão artística em projetos temáticos. • Releitura fotográfica.

 EMEF RUI BARBOSA

		<p>execução e apreciação musical.</p> <p>C3M5 Explorar e identificar os elementos básicos do som: altura (sons agudos e graves), duração (longos e curtos), intensidade (forte e fraco) e timbres (da voz e de instrumentos), utilizando jogos, brincadeiras, cantigas folclóricas e da comunidade local, canções e práticas diversas de composição/criação, canto, execução e apreciação musical.</p> <p>C4M5 Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais construídos individual ou coletivamente.</p> <p>C1T5 Exercitar a percepção, o imaginário e a capacidade de simbolizar, ressignificando objetos, fatos e situações cotidianas, explorando a teatralidade dos gestos e comportamentos.</p> <p>C1T5 Exercitar a percepção, o imaginário e a capacidade de simbolizar, ressignificando objetos, fatos e situações cotidianas, explorando a teatralidade dos gestos e comportamentos.</p> <p>C1AI5 Experimentar e investigar em projetos temáticos, os elementos, as materialidades e os processos criativos das linguagens artísticas, apropriados à sua forma de expressão dentro do coletivo, com respeito às singularidades.</p>	
Educação Física	Realizar jogos e brincadeiras do sem terrinha.	<p>C1BJ5 Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do mundo, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.</p> <p>C1G5 Experimentar, fruir elementos básicos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, etc) de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.</p> <p>C1DEF5 Realizar exercícios contemplando movimentos simples ao complexo, associando movimentos com equilíbrio e coordenação ao ritmo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras e jogos populares do mundo. • Jogos de tabuleiro. • Jogos cooperativos. • Ginástica geral. • Movimentos e ritmo. • Danças populares do mundo. • Lutas do contexto comunitário e regional. • Lutas de matriz indígena e africana

EMEF RUI BARBOSA

		<p>C2DEF5 Experimentar, recriar e fruir danças populares do mundo, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.</p> <p>C1L5 Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do contexto comunitário e regional e de matriz indígena e africana.</p>	
Matemática	Comercialização dos produtos da padaria	<p>C3M5 Reconhecer, representar e traduzir, oralmente ou por escrito, uma fração, associada à ideia de um todo, com compreensão do significado do numerador e do denominador, em diferentes situações contextualizadas.</p> <p>C4M5 Reconhecer frações equivalentes, representá-las graficamente e registrar os critérios que representam a equivalência.</p> <p>C5M5 Reconhecer, localizar e associar números racionais positivos representados na forma fracionária e na sua respectiva representação decimal, utilizando como recurso, a reta numérica.</p> <p>C65M5 Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.</p> <p>C10M5 Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica. • Frações equivalentes. • Números racionais positivos. • Cálculo de porcentagens e representação fracionária. • Propriedades da igualdade e noção de equivalência. • Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos. • Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas: reconhecimento da congruência dos ângulos e da proporcionalidade dos lados correspondentes. • Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais. • Áreas e perímetros de figuras poligonais: algumas relações. • Noção de volume. • Espaço amostral: análise de chances de eventos aleatórios.

 EMEF RUI BARBOSA

		<p>C13M5 Identificar no seu cotidiano as figuras planas mais comuns, a partir disso reconhecer as principais características destas figuras a fim de aplicar na resolução de situações problema do seu dia a dia.</p> <p>C14M5 Associar à figura tridimensional a sua planificação bidimensional, realizando esta transformação de forma abstrata e manipulativa, a fim de aplicar em diferentes situações de seu cotidiano.</p> <p>C15M5 Reconhecer na homotetia uma forma de ampliar ou reduzir figuras proporcionalmente, reconhecendo que os ângulos mantêm o mesmo valor e os lados permanecem com a mesma proporção, a fim de utilizar em seu cotidiano para a resolução de problemas.</p> <p>C16M5 Resolver e elaborar situações problema, envolvendo medidas das grandezas, comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais.</p> <p>C17M5 Analisar, comparar e concluir relações entre área e perímetro de duas figuras poligonais recorrendo às relações entre elas ou a decomposição e composição.</p> <p>C18M5 Compreender o conceito de volume como a capacidade de preenchimento de uma figura tridimensional por meio da experimentação, com o intuito de criar suas próprias conclusões a partir da vivência de uma situação problema.</p> <p>C19M5 Reconhecer a presença de situações aleatórias em seu cotidiano, simples e complexas, inferindo conclusões de probabilidade de acontecimentos de um determinado evento e tabular os relatos de experimentos vivenciados.</p> <p>C20M5 Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis).</p> <p>C21M5 Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cálculo de probabilidade de eventos equiprováveis. • Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas.
--	--	---	---

 EMEF RUI BARBOSA

História	História da escola e sua relação com a comunidade	<p>C1H5 Compreender os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.</p> <p>C2H5 Compreender os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.</p> <p>C3H5 Analisar o papel das culturas e das religiões na composição indeníária dos povos antigos.</p> <p>O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos.</p> <p>C4H5 Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.</p> <p>C5H5 Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.</p> <p>C7H5 Compreender os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.</p> <p>C8H5 Compreender as formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.</p> <p>C9H5 Analisar notícias do dia a dia pelo ponto de vista histórico, discutindo eventos do passado que contribuíram para a sua ocorrência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados. • As formas de organização social e política: a noção de Estado. • O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos. • Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas. • Cidadania como conquista histórica. • Processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória. • Marcação da passagem do tempo em distintas sociedades. • Análise e reflexão sobre pontos de vista relativos a temas que impactam a vida cotidiana.
-----------------	---	---	---

EMEF RUI BARBOSA

Geografia	Conhecendo a Coopan (posição geográfica e o uso da terra)	<p>C3G5 Avaliar alternativas para reduzir as desigualdades sociais de alguns grupos étnico-raciais compreendendo e respeitando suas diferenças.</p> <p>C5G5 Compreender de que forma o crescimento urbano tem interferido nas relações sociais, culturais e ambientais estabelecendo uma comparação destes aspectos com a vida no campo.</p> <p>C6G5 Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços.</p> <p>C8G5 Problematizar a matriz energética brasileira, confrontando seus impactos no espaço e na sociedade.</p> <p>C9G5 Utilizar a linguagem cartográfica para representar, interpretar e compreender informações expressas em linguagem cartográfica e em outras formas de representação do espaço.</p> <p>C10G5 Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.).</p> <p>C11G5 Avaliar possíveis soluções para problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais. • Processos de crescimento de cidades. • As mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico. • Diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações. • Linguagem cartográfica. • Mapas e imagens de satélite. • Representação das cidades e do espaço urbano. • Qualidade ambiental. • Fontes poluidoras do seu espaço de vivência. • Órgãos e departamentos de fiscalização e de controle para crimes ambientais e danos ao patrimônio público.
Ciências	Padaria!! Um laboratório de ciências?	<p>C1C5 Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciam propriedades físicas dos materiais – como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras.</p> <p>C2C5 Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propriedades físicas dos materiais. • Ciclo hidrológico. • Ciclo hidrológico. • Consumo consciente. • Reciclagem. • Constelações e mapas celestes. • Movimento de rotação da Terra. • Periodicidade das fases da Lua. • Instrumentos óticos.

EMEF RUI BARBOSA

		<p>potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais).</p> <p>C3C5 Selecionar argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico.</p> <p>C4C5 Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos.</p> <p>C5C5 Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.</p> <p>C10C5 Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos (como mapas celestes e aplicativos digitais, entre outros), e os períodos do ano em que elas são visíveis no início da noite.</p> <p>C11C5 Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra.</p> <p>C12C5 Concluir sobre a periodicidade das fases da Lua, com base na observação e no registro das formas aparentes da Lua no céu ao longo de, pelo menos, dois meses.</p> <p>C13C5 Projetar e construir dispositivos para observação à distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos.</p> <p>C14C5 Identificar a atmosfera terrestre bem como suas camadas, pressão atmosférica e composição do ar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ar e composição. • Atmosfera e camadas. • Pressão atmosférica.
Ensino Religioso	Convivência	<p>C3ER5 Analisar os mitos de criação em diferentes culturas e Tradições Religiosas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mitos e concepções nas Tradições Religiosas. • Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UN
DO RIO GRANDE DO SUL

FEDERAL



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA MARIA



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PAMPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS –
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Andressa Luana Moreira Rodrigues, graduada em Pedagogia, formada pela Universidade La Salle, aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – Associação de IES da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, estou desenvolvendo uma pesquisa inicialmente intitulada “ RE-ESTRUTURANDO O CURRÍCULO ATRAVÉS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELO CLUBE DE CIÊNCIAS SABERES DO CAMPO (C.C.S.C): CAMINHOS E POSSIBILIDADES”, sob a coordenação e supervisão Professor (a) PhD José Vicente Lima Robaina, professor da Faculdade de Educação, vinculado ao respectivo programa de Pós-Graduação.

Os objetivos desta pesquisa concentram-se em analisar como as práticas pedagógicas realizadas no CCSC proporciona uma reestruturação curricular na EMEF Rui Barbosa , influenciada pela diversidade em seu território, a partir da vivência das educadoras.

Para realização desta pesquisa buscarei através de estudo qualitativo, fazer um estudo de caso, com aplicação de questionário contendo 6 questões (abertas) onde os (as) participantes deveram responder no formato de carta pedagógica, com os educadores, os quais serão analisados através AC (análise de conteúdo).

O (a) senhor (a) está sendo convidado a participar voluntariamente desta pesquisa, a qual buscar-se-á minimizá-los ao máximo os riscos existentes. Sua participação não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

Você tem a liberdade de optar pela participação na pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento. Porém, caso necessite de algum esclarecimento, poderá entrar em contato com o Professor Dr. José Vicente Lima Robaina, responsável pela realização deste trabalho, através do telefone (51) 999138731 ou pelo seguinte endereço Rua Silvio Silveira Soares nº 2406 – casa 135, Porto Alegre, CEP 9191.460.

As participantes desta pesquisa não terão nenhum benefício direto. Entretanto, sua participação contribuirá em melhores ações na escola e esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em prol de melhorias na qualidade do ensino de ciências em âmbito nacional.

Também será garantido o resguardo e sigilo de seus dados pessoais ou de qualquer aspecto que possa identificá-lo neste trabalho, primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por no mínimo 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa, sendo estes armazenados no LOCAL, situada no endereço Rua: Guaramirins, nº303, CIDADE: Canoas, CEP 92412-520, telefone para contato 51-995189334. Após transcorrido esse período, os mesmos serão destruídos.

Ao final desta pesquisa, todos os dados coletados serão utilizados para a construção de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, além da produção de artigos com resultados das observações parciais, sendo estes publicados em periódicos desta área de estudo e/ou apresentados em eventos, como Congressos e Seminários. Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, localizado na Av. Paulo Gama, 110, sala 317, Prédio Anexo 1 da Reitoria, Campus Centro, Porto Alegre/RS – CEP: 90040-060 – Fone (51) 3308- 3738.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar ao pesquisador.

José Vicente Lima Robaina

Assinatura do pesquisador responsável

Local e data: _____, _____ de _____ 20____.

Declaro que li o TCLE: concordo com o que me foi exposto e aceito participar da pesquisa proposta. _____

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA MARIA



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PAMPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – QUÍMICA DA
VIDA E SAÚDE

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, Andressa Luana Moreira Rodrigues, pesquisadora responsável pelo projeto intitulado: RE-ESTRUTURANDO O CURRÍCULO ATRAVÉS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELO CLUBE DE CIÊNCIAS SABERES DO CAMPO (C.C.S.C): CAMINHOS E POSSIBILIDADES, estou ciente e cumprirei os termos da Resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde e declaro: (a) que a coleta de dados não foi iniciada; (b) prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígios e/ou de aspectos econômico-financeiros; (c) tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não; (d) comunicar ao CEP as alterações no projeto de pesquisa através de comunicação protocolada e atender à solicitação de informações; (e) apresentar o relatório final do presente projeto ao final do estudo via Plataforma Brasil.

Nova Santa Rita, de 2021.

Andressa Luana Moreira Rodrigues

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO C – DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE 1



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA MARIA



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PAMPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – QUÍMICA DA
VIDA E SAÚDE

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Projeto: RE-ESTRUTURANDO O CURRÍCULO ATRAVÉS DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELO CLUBE DE CIÊNCIAS SABERES DO CAMPO
(C.C.S.C): CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Nome do Pesquisador Responsável: Andressa Luana Moreira Rodrigues

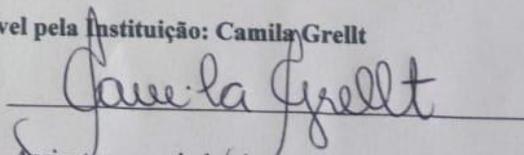
Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS Nº 466/2012. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Da mesma forma, autorizo a realização do respectivo projeto intitulado RE-ESTRUTURANDO O CURRÍCULO ATRAVÉS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELO CLUBE DE CIÊNCIAS SABERES DO CAMPO (C.C.S.C): CAMINHOS E POSSIBILIDADES. Esta instituição também está ciente do uso do nome da escola em estudo durante a escrita da dissertação de mestrado.

Nome da Instituição: EMEF Rui Barbosa

Mantenedora: Prefeitura Municipal de Nova Santa Rita

Vínculo: Diretora da escola

Nome do Responsável pela Instituição: Camila Grellt


Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO D – DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE 2



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA MARIA



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PAMPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – QUÍMICA DA
VIDA E SAÚDE

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Projeto: RE-ESTRUTURANDO O CURRÍCULO ATRAVÉS DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELO CLUBE DE CIÊNCIAS SABERES DO CAMPO
(C.C.S.C): CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Nome do Pesquisador Responsável: Andressa Luana Moreira Rodrigues

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS Nº 466/2012. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Da mesma forma, autorizo a realização do respectivo projeto intitulado RE-ESTRUTURANDO O CURRÍCULO ATRAVÉS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELO CLUBE DE CIÊNCIAS SABERES DO CAMPO (C.C.S.C): CAMINHOS E POSSIBILIDADES. Esta instituição também está ciente do uso do nome da escola em estudo durante a escrita da dissertação de mestrado.

Nome da Instituição: SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura)

Mantenedora: Prefeitura Municipal de Nova Santa Rita

Vínculo: Secretária Municipal

Nome do Responsável pela Instituição: Maria Rita Feijó

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Maria Rita Feijó
Secretária Municipal de Educação/Cultura
Portaria 037/2021