



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE ERECHIM
CURSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA
NATUREZA- LICENCIATURA**

MAIARA APARECIDA FERREIRA

**A CONTEXTUALIZAÇÃO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: RELAÇÕES COM A
EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UMA ESCOLA DE EREBANGO-RS**

**ERECHIM
2018**

MAIARA APARECIDA FERREIRA

**A CONTEXTUALIZAÇÃO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: RELAÇÕES COM A
EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UMA ESCOLA DE EREBANGO-RS**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado à Universidade Federal da Fronteira Sul -
Campus Erechim, como requisito parcial para obtenção
do Título de Licenciado em Educação do Campo -
Ciências da Natureza.

Orientadora Prof^a. Sinara München.

**ERECHIM
2018**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Ferreira, Maiara Aparecida

A contextualização e o ensino de ciências: Relações com a educação do campo em uma escola de Erebango-RS / Maiara Aparecida Ferreira. -- 2019.

54 f.

Orientadora: Doutora Sinara München.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza-Licenciatura, Erechim, RS, 2019.

1. Contextualização . 2. Ensino de Ciências. 3. Educação do Campo. I. München, Sinara, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MAIARA APARECIDA FERREIRA

**A CONTEXTUALIZAÇÃO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: RELAÇÕES COM A
EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UMA ESCOLA DE EREBANGO-RS.**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de licenciado no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca no dia 09 de janeiro de 2019.

Banca examinadora:


Sinara München


Consuelo Cristine Piaia


Renata Portugal Oliveira

*A mente que se abre a uma nova ideia
jamais voltará ao seu tamanho original.*

Albert Einstein

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me concedido a oportunidade de cursar em uma Universidade Federal, tendo em vista que venho de origem humilde, também quero agradecer a minha família pelo grande apoio durante estes 4 anos de estudo.

Dedico este trabalho ao meu filho João Vitor, e agradeço a ele por todas as vezes que pensei em desistir, poder olhar nos seus olhos e ter forças para prosseguir.

Durante este período de estudos, muitas coisas foram acontecendo em minha vida, e o João foi uma delas, por mais difícil que seja conciliar a vida acadêmica com a carreira de mãe...Me orgulho de ter você ao meu lado todos os dias, filho amado!

Agradeço a todos os professores do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza,

por nos auxiliarem em cada passo dado nessa caminhada, sempre muito atenciosos e preocupados com o aprendizado.

Agradeço à Universidade por ter aberto suas portas, e permitido que eu passasse por elas, vivenciando este período que me proporcionou muito conhecimento;

Agradeço por fazer parte da família Educação do Campo, que nos acolheu com abraços calorosos durante a passagem deste período.

Agradeço à professora Sinara München, por ter aceitado ser minha orientadora durante este processo de pesquisa, aos professores que irão compor a banca de apresentação deste trabalho e ao professor Moisés Prsybyciem.

E quero agradecer aos colegas, que caminharam juntamente comigo, na turma 2015-1, aos aprendizados que construímos juntos durante este percurso, e pela amizade que vimos nascer, levarei para toda vida, pois pessoas que marcam nossas vidas nunca são esquecidas!

RESUMO

A contextualização é um recurso pedagógico, o qual permite que ocorra uma aproximação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, com a realidade dos estudantes, objetivando discutir os conteúdos atrelados a dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas, fazendo com que a aprendizagem se torne significativa e próxima do contexto dos estudantes. O objetivo desta pesquisa foi analisar as relações que o ensino de Ciências da Natureza proporciona para que haja contextualização entre os conteúdos ministrados aos alunos oriundos do campo, em uma escola pública do município de Erebangó-RS. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e documental. Para a coleta de dados foram utilizados questionários específicos para os alunos do Ensino Médio oriundos do campo, os professores de Ciências da Natureza e a Direção da escola. Os principais resultados apontam que o Projeto Político Pedagógico da escola não faz menção aos elementos vinculados à Educação do Campo, levando em consideração que um número significativo dos alunos que frequentam a escola são oriundos do campo. O contexto dos educandos é trazido para a sala de aula, porém com o intuito de exemplificação dos conteúdos, e não com objetivo de contextualizá-los. Este trabalho salienta a necessidade que ocorra mais diálogo nas escolas sobre a Educação do Campo, para que o ensino de Ciências seja ofertado de maneira contextualizada e interdisciplinar.

PALAVRAS CHAVE: contextualização, interdisciplinaridade, ensino de ciências, realidade dos estudantes.

ABSTRACT

Contextualization is a pedagogical source, the one that allows an approximation of the contents used in the classroom, with the students reality, with the aim of discuss the contents joined to the cultural dimension, social, political and economical, making the learning significant and near the context of the students. The aim of this search was to analyze the relation that the teaching of the science of nature provides, to happen a contextualization between the contents taught to students from rural areas, in a public school of Erebangó-RS town. It's a search of qualitative approach, exploratory nature and documentary. To data collect were used specific questionnaires to the high school students from rural area, the teachers of Nature Science and the direction of the school. The main results show that the politic pedagogical project of the school doesn't mention elements connected to Rural Education, considering that a significant number of students that go to school, are from rural areas. The context of the students is brought to classroom, but the idea is to exemplification of the contents, and not with the objective of contextualize. This paper highlights the necessity of more dialogues in the schools about rural education, in order to the teaching of science be offered in a contextualized and interdisciplinary way.

Key words: contextualization, interdisciplinary, teaching of science, reality of the students.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO	11
3. ENSINO DE CIÊNCIAS E A CONTEXTUALIZAÇÃO	18
4. METODOLOGIA	22
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	25
5.1. CONTEXTUALIZAÇÃO E A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS.....	25
5.2. CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA.....	34
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	41
APÊNDICES	
QUESTIONÁRIO PROFESSORES DE CIÊNCIAS.....	45
QUESTIONÁRIO ALUNOS DO CAMPO.....	46
QUESTIONÁRIO DIREÇÃO DA ESCOLA.....	47
TCLE PROFESSORES E DIREÇÃO.....	48
TERMO DE ASSENTIMENTO ALUNOS MENORES DE 18 ANOS.....	50
TCLE RESPONSÁVEL DO ALUNO.....	52

1. INTRODUÇÃO

O campo vem criando uma nova identidade nas visões políticas e sociais. Depois de muitas lutas e resistência dos sujeitos camponeses, em conjunto com movimentos sociais, este espaço começa a ganhar maior importância, deixando de ser taxado como berço de sujeitos ultrapassados, irreconhecidos e incapazes. E agora, passa a ser visto como um lugar de vida, lazer, moradia e trabalho. Partindo disso, é necessário que se pense em uma educação voltada para este cenário, que vise refletir sobre os paradigmas educacionais da educação do campo, no contexto brasileiro, a fim de repensar a vida, a cultura, a realidade, as lutas, a identidade e a educação para este povo.

Neste contexto também precisamos identificar e analisar os problemas que a educação do campo vem enfrentando, como o abandono, a precariedade e o fechamento destas escolas, fatos que tem levado alunos do campo, a estudarem cada vez mais em locais urbanos, o que gera dificuldades aos educandos, tanto no acesso às escolas, como também na contextualização do ensino, causando um distanciamento entre a realidade dos sujeitos e os conteúdos trabalhados em sala de aula.

A contextualização é um recurso, por meio do qual se busca dar um novo significado ao conhecimento adquirido no ambiente escolar, trata-se de um princípio pedagógico, que possibilita ao educando uma aprendizagem mais significativa (BRASIL, 1999). Partindo disto, pretende-se analisar quais as relações que o ensino de ciências proporciona para que haja contextualização entre os conteúdos ministrados aos alunos oriundos do campo, no município de Erebangó-RS.

Pretende-se compreender melhor este contexto e investigar como a escola pode proporcionar uma maior aproximação com a realidade dos sujeitos do campo, e os conteúdos ministrados nas aulas de Ciências da Natureza, de maneira interdisciplinar, a fim de amenizar o distanciamento entre o ensino de Ciências e a vida dos estudantes. Com o intuito de construir conhecimentos realmente significativos para estes sujeitos, enfatizando o campo como palco de experimentações e fenômenos ligados diretamente com a Área das Ciências da Natureza.

Partindo do contexto apresentado, a questão problema abordada é: Quais as relações entre o ensino de Ciências e a realidade dos alunos do campo em uma escola do município de Erebangó?

A educação do campo, emerge a partir de resistência e lutas, a fim de conquistar políticas públicas que garantam acesso à educação para este público e a manutenção à infraestrutura física e pedagógica das escolas. Com o aumento do fechamento das escolas do campo, e a nucleação do ensino em escolas urbanas, temos uma problemática, sobre o ensino principalmente de ciências nas escolas, no que diz respeito ao trazer para a sala de aula influências da educação do campo, como a realidade dos educandos, o pensar crítico, a contextualização, a interdisciplinaridade, o saber prévio, entre outras facetas que o ensino voltado para o campo trabalha, e que realmente ajuda na compreensão de diversos conteúdos, “é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com a experiência da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente” (BRASIL, 1999, p. 94).

Dessa forma, justifica-se a temática, pois trabalhar a contextualização é uma estratégia de ensino, um princípio pedagógico, que torna possível a melhor compreensão dos conteúdos trazidos pelas disciplinas com maior clareza, problematizando também dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas, a fim de despertar senso crítico aos estudantes. É necessário que se faça uma reflexão sobre o ensino de ciências ofertado para o público camponês nos espaços urbanos. Analisar se este ensino tem alcançado as demandas relacionadas ao público alvo, se existe a ligação entre os conteúdos e a realidade dos educandos, trabalhando-se a interdisciplinaridade, problematizando-os e contemplando no currículo escolar minimamente as especificidades do ensino voltado para o campo.

O principal objetivo da pesquisa é identificar e analisar quais as relações que o ensino de ciências proporciona para que haja contextualização entre os conteúdos ministrados aos alunos oriundos do campo, do Ensino Médio, no município de Erebangó-RS. Pretende-se como objetivos específicos da pesquisa: a) analisar o Projeto Político Pedagógico da escola, a fim de reconhecer os elementos presentes ou ausentes no documento que tenham vínculo com aspectos da Educação do Campo, b) caracterizar a comunidade escolar, identificando a concepção dos alunos oriundos do campo do Ensino Médio, professores de Ciências da Natureza, direção e coordenação pedagógica da escola sobre a Educação do Campo, através da aplicação de questionários específicos para cada público, constituído de perguntas abertas.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO

A ausência de fontes e documentos autênticos que possam explicar a história, faz com que a articulação entre o passado e o presente crie conflitos cognitivos, na tentativa de compreender a realidade que constituiu os caminhos para chegarmos até aqui. Vieira e Farias (2003) estudaram os primeiros passos da educação no Brasil, o começo da colonização, e descrevem que, por volta de 1750, havia uma contraposição entre a visão religiosa e o estado laico no contexto educacional.

Os jesuítas ministravam seus ensinamentos embasando-se na religião, para inculcar valores ao povo através da fé, como forma de oprimi-los. Com o ensino trazido pelos jesuítas também existe a questão de disputas e exploração do território brasileiro, entre europeus e os povos nativos, que resistiam aos estrangeiros, os quais denominavam os nativos daqui como “bárbaros”, sem cultura e desprovidos de civilização.

Ao terem suas terras invadidas pelos europeus não se deixavam dominar sem resistência. Opuseram-se aos brancos, sobretudo aos portugueses, (...) A reação se dá tanto de maneira assistemática, a exemplo de ataques inesperados aos aldeamentos ou missões, como também através de formas mais organizadas de luta que, por vezes, uniam em causa comum várias nações indígenas. Batalhas entre colonizadores e nativos ocorrem durante todo o período inicial da ocupação do território brasileiro, prolongando-se até o século XVIII (VIEIRA e FARIAS, 2003, p. 27).

Com o passar do tempo, a visão religiosa perde o foco, entrando em cena a questão econômica e política. A igreja perde a centralidade e o ensino trazido pelos jesuítas perde o valor. Carvalho (2008, p. 18) observa que “o efeito imediato da conquista e o extermínio, pela guerra, pela escravidão, pela doença, de milhões de indígenas”. Ferreira e Brandão (2011, não p.) apontam que “posteriormente iniciou-se a exploração dos africanos e de imigrantes pobres oriundos da Europa e do Ocidente”.

Avançando na história, constatamos que o modelo de educação praticado no Brasil pelos diferentes governos entre o início do Império (1822), até meados do século XX, era uma educação para a elite econômica e intelectual, em prejuízo direto e indiscriminado dos pobres, negros e índios (FERREIRA e BRANDÃO, 2011, não p).

Esses prejuízos são melhor observados, a partir da primeira Lei, redigida ainda no período imperial, acerca da educação voltada para a zona rural, onde grande parte da população brasileira ainda vivia.

(...) Para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826, promoveu muitos debates sobre a instrução popular, considerada premente pelos parlamentares. Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional da Império do Brasil, estabelecendo que em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias. A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as

escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas (...) (NASCIMENTO, 2011, não p.).

Ferreira e Brandão (2011) salientam que em 1836, o então ministro Coutinho, relata em denúncia sobre as condições precárias do ensino no país, não somente dos prédios das escolas, mas também da falta de materiais didáticos. Após 1889, quando ocorre a Proclamação da República, a educação brasileira sofre grande influência da filosofia positivista francesa, o que estimulou a industrialização da sociedade moderna, este “modelo” teve tanta influência no Brasil, que sua representação perpassa os anos, com uma frase positivista escrita na bandeira brasileira: “Ordem e Progresso”.

Com o foco na industrialização, não se tinha maiores preocupações com formas distintas a ela, de organização da sociedade, tão pouco preocupações com os sujeitos do campo.

Naquele período a escola ainda não era acessível a todos os cidadãos brasileiros. Esse fato é comprovado pelo percentual de analfabetos no ano de 1900, que de acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, era de 75% e, majoritariamente, a população estava no campo, mas a escola e a educação não eram pensadas de forma que a favorecesse (FERREIRA e BRANDÃO, 2011, não p.).

De acordo com Carvalho (2008, p. 54) “até 1930, o Brasil era predominantemente agrícola”, e conforme registros do Censo de 1920, “apenas 16,6% da população vivia em cidades (...) e 70% se ocupavam de atividades agrícolas”. Ou seja, a maioria dos brasileiros vivia no campo, porém, não se tinha uma política pública que garantisse a educação para este povo.

(...) Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (SANTOS, 2001, p. 10).

Nem mesmo a constituição de 1934 beneficiou os sujeitos do campo, e sua educação, apenas uma citação a educação rural é constatada, em termos do art. 156 parágrafo único “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934).

Na Constituição Federal de 1937, no artigo 129, diz ser “dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1937).

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora do lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente,

predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécie em extinção. Nessa lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais (KOLLING, NÉRY, MOLINA, 1999, p. 21).

A partir de meados de 1960, educadores, sindicatos, associações de profissionais da educação, organizações ligadas à reforma agrária, entre outras organizações, tiveram um momento de resistência objetivado por um estabelecimento de sistema público de ensino para o campo, destacaram-se as ações educativas do (MST) Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, da (CPT) Comissão Pastoral da Terra, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB). (BRASIL, 2007, p. 11-12).

Em 1998, foi criada a “Articulação Nacional por Uma Educação no Campo”, entidade supra organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional (BRASIL, 2007, p. 12).

Uma conquista significativa para a Educação do Campo, a qual abriu caminhos para a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, que aconteceram respectivamente em 1998 e 2004. A Educação do Campo tem por objetivo uma educação a partir do campo, a qual considera a realidade dos seus sujeitos. Trabalha com o saber prévio dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, num contexto interdisciplinar, relacionando conceitos científicos à vida no campo, a fim de contextualizar os saberes e não apenas exemplificar conceitos e conteúdos, a partir da vivência dos educandos. Mas problematizá-los, contextualizando temas sociais presentes no seu cotidiano, permitindo uma construção mais crítica da cidadania, caso contrário torna-se apenas exemplificação do conteúdo.

Uma prática pedagógica baseada na utilização de fatos do dia a dia para ensinar conteúdos científicos pode caracterizar o cotidiano em um papel secundário, ou seja, este servindo como mera exemplificação ou ilustração para ensinar conhecimentos (...) (WARTHA, SILVA, BEJARANO, 2013, p. 85).

É necessário que se busquem temas que possibilitem o trabalho, abrangendo dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas, buscando também desmistificar os preconceitos que foram surgindo durante o passar do tempo sobre o povo e o espaço do campo, trazendo com ele as desigualdades educacionais e o abandono por políticas públicas. Lutfi (1988; 1992) destaca a intenção de compreender um contexto de estudo para além do conceitual, ou seja, “estudar também possíveis implicações sociais, ambientais e políticas, por exemplo”.

Levando em consideração a realidade educacional que enfrentamos em nosso país, desde os princípios da sociedade, até o momento atual, precisa-se refletir com maior profundidade os conceitos sobre a educação que foram sendo criados ao longo do tempo, como a precariedade e a desvalorização da escola pública, a discriminação do povo

camponês, a influência da mídia sobre a população, bem como, o novo conceito de escola do campo, que busca compreender e problematizar a realidade dos educandos.

A educação sofre diversos problemas desde os princípios da organização da sociedade, com o ensino tradicional, passivo e fragmentado, conforme Paulo Freire (1996), uma concepção bancária de educação, porém tem-se pensado uma educação diferenciada, que reconheça tanto o educador quanto o educando, buscando construir saberes significativos a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Por mais que, no chão batido dos assentamentos do MST, de forma improvisada debaixo de lonas, já existissem traços, a Educação do Campo vem ganhar força a partir do I Eneer (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), ocorrido em 1997, em Brasília, promovida por entidades como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura) e UnB (Universidade de Brasília).

A partir deste evento, uma representante do Unicef, desafia as entidades promotoras a pensar uma educação que levasse em conta o “mundo rural”, considerando a cultura, espaço, meio ambiente, trabalho e organização dos sujeitos que nele habitam. O ponto de partida da Educação do Campo, foi a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu em Luziânia (GO) em 1998. A primeira conferência abriu caminhos para a realização da segunda Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu em 2004.

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições, materiais de sobrevivência para todos (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

A Educação do Campo tem um propósito de atender o povo camponês com um olhar mais atencioso, levando em consideração a totalidade do ser humano, considerando sua realidade, sua identidade, os saberes, a cultura, o lazer, suas interações, o trabalho, e a construção do conhecimento no lugar onde vive, como direito de cidadão. Segundo Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 16) os sujeitos do campo são os “pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, entre outros”.

Para Costa e Cabral (2016), a educação ofertada ao povo do campo no decorrer da história é caracterizada como uma extensão da educação urbana, com um currículo desarticulado da realidade, da cultura, dos valores e dos princípios desta população.

(...) historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos... , tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico, ...projeta um território alienado

porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria. (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 36).

Neste contexto temos duas concepções de educação, a educação rural e a educação do campo. Para Costa e Cabral (2016, p. 182) “A educação Rural se constitui em um mecanismo de subordinação e de alienação, bem como de propagação desse poder (...)”, segundo Fernandes e Molina (2004, p. 36), a Educação Rural tem origem no pensamento latifundista empresarial, não sendo pensada pelos povos do campo, e portanto elaborada sem sua participação, “sendo uma forma de controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem”.

Para a Educação Rural, é imposto o paradigma da escola urbana, na qual os conteúdos em nada se relacionam com o contexto e com os conhecimentos dos camponeses, seus saberes são descartados e desvalorizados no âmbito social, cultural, histórico e econômico, invalidando, ocultando e silenciando os conhecimentos construídos nas relações socioculturais e impondo um conhecimento dito universal (COSTA, CABRAL, 2016. p. 185).

Costa e Cabral (2016, p. 182) afirmam que, “(...) enquanto, na Educação do Campo, a referência está no protagonismo dos camponeses, na conscientização do ser humano e na sua formação como um todo, rompendo com as ideologias dominantes”, uma educação que valoriza o ser humano como um todo, valorizando também o lugar onde vive. “Lutamos pela Educação do Campo que visa à construção de educação própria, com referências teóricas e metodológicas que articulem, em suas práticas educativas, os saberes dos povos do campo, seus modos de vida, sua cultura, sua identidade, que respeitem a diversidade” (COSTA, CABRAL, 2016, p. 186).

Ainda se encontra muita resistência à Educação do Campo, a precariedade dos prédios, o fechamento destas escolas, e a falta de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, que constroem cada vez mais, uma visão de atraso e de abandono, o que só aumenta a valorização do ensino ofertado pelas escolas da área urbana.

As pesquisas que temos realizado revelam que muitos fatores contribuem para que os sujeitos do campo acreditem que o modelo de escola seriada urbana seja a referência de uma educação de qualidade. Dentre esses fatores, destaca-se o discurso de que vivemos em um mundo em que o espaço urbano tem sido apresentado como o lugar das possibilidades, da modernização e desenvolvimento, do acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem estar das pessoas, ao passo que o meio rural tem sido apontado como o lugar do atraso, da não-modernidade, da miséria, da ignorância e do não-desenvolvimento (HAGE, 2008, p. 5).

Entretanto, Hage (2008) salienta que, o modelo de organização de ensino seriado “urbanocêntrico” origina-se na racionalidade moderna, ou seja, entende que a ciência é o único conhecimento válido e verdadeiro, dogmático, o mundo nesta perspectiva, é apresentado de maneira fragmentada aos estudantes, desligado de sua realidade, existindo a “separação entre: sujeito-objeto, corpo-alma, natureza-sociedade, cultura-natureza, etc, gerando dualidades e hierarquizações entre modos de vida, como o urbano e o rural, por exemplo” (HAGE, 2008, p. 6).

A falta de professores anos atrás era o principal motivo para a formação de turmas multisseriadas, hoje isso se dá pela falta de alunos, com a maior procura pelas escolas da cidade, poucos alunos ainda frequentam as escolas no campo, fator que fortaleceu a multisseriação. Com o fechamento de muitas escolas do campo, os espaços de ensino foram nucleados para as cidades, deixando um número menor de alunos no campo, mas isso não impede que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, como muitos pensam, o problema não é a multisseriação, mas sim, como o ensino está sendo trabalhado.

Esse modelo contribui, portanto, para homogeneizar as culturas, fortalecendo valores como o individualismo, a competitividade, a seletividade, meritocracia, e produzindo a discriminação, a exclusão e a desigualdade. (...) coloca o conteúdo científico em primeiro plano, privilegiando sua transmissão de forma mecânica, linear e disciplinar como condição para a formação, aprendizagem e requisito para que o estudante seja, gradativamente aprovado, série após série, até chegar ao vestibular e ingressar de preferência em universidades de maior prestígio. Dessa forma, nesse modelo de escola, desde a pré-escola, os estudantes são preparados para os níveis posteriores de ensino e a meta final é a inserção no mercado de trabalho, não importando os demais aspectos necessários a uma formação humana integral (HAGE, 2008, p. 6).

Segundo Hage (2008), muitas vezes, as escolas da área urbana são mais procuradas, pela falta de infraestrutura que se encontram as escolas situadas no campo (situação não generalizada), que muitas vezes são alocadas em prédios debilitados, precários, sem ventilação, sem banheiros, e falta de lugar para armazenamento e preparação da merenda escolar. Totalmente deixadas de lado pelas políticas públicas, “há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais” (HAGE, 2008, p. 1).

(...) estudar nessas condições desfavoráveis, não estimula os professores e os estudantes a permanecer na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução dos problemas enfrentados. (HAGE, 2008, p. 2).

De fato não é esta a escola que queremos e que precisamos, por isso a luta e a resistência por uma educação de qualidade *do* campo e *no* campo não pode parar, pois a Educação Rural não atende as demandas e os interesses dos camponeses, e a educação urbanocêntrica, além de ser distante da realidade dos alunos da própria cidade, trazendo realidades distantes da local, trabalha uma educação universal, “que implica também num modelo de ser humano universal”, não considerando os povos distintos que a ela frequentam, sendo assim, também se distancia da realidade dos sujeitos do campo (COSTA, CABRAL, 2016, p. 186).

Por sua vez, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos

consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção (SOARES, 2001, p. 6).

A busca por uma educação do campo também é uma forma de enfrentamento ao modelo de educação imposto ao povo do campo pela classe dominante, desde a Educação Rural. Luta-se por políticas públicas que garantam aos povos do campo, direito à educação de qualidade, almejando uma educação *do* campo e *no* campo.

É necessário e possível se contrapor à lógica de que escola do campo é escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar, e a estudar para sair do campo. Reafirmamos que é preciso estudar para viver no campo! (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 18).

Segundo Soares (2001, p. 8) “O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”. Caldart (2009), destaca que uma educação *no* campo, se remete ao direito à educação no lugar de vivência dos sujeitos, e educação *do* campo, refere-se à articulação ao lugar, uma educação vinculada à cultura, a identidade, a realidade, e às necessidades humanas e sociais desses sujeitos, ou seja, a Educação do Campo, pensa a formação humana em todos os aspectos, além de protagonizar os sujeitos do campo, envolvendo-os como sujeitos ativos e criativos, na busca de um projeto social, que apresenta condições que possibilitem a melhora de vida dos habitantes do campo. A educação do campo trata-se de luta, pelo direito à terra e pelo direito à educação.

Combina luta pela terra ...Suas práticas reconhecem e buscam 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 vida. (CALDART, 2012, p. 261-262).

Ensinar respeitando os saberes dos educandos, respeitando sua realidade, o lugar onde vivem, desenvolvendo uma educação contextualizada, possibilitando o diálogo entre o saber popular e o saber científico, além de relacionar os conceitos com a vivência dos alunos, discutir com eles interdisciplinarmente, envolvendo dimensões culturais, políticas, sociais e econômicas.

3. O ENSINO DE CIÊNCIAS E A CONTEXTUALIZAÇÃO

A ciência busca compreender os fenômenos naturais, com a finalidade de entender a realidade, e responder às perguntas que norteiam a humanidade desde os tempos remotos. Por isso o ensino de Ciências têm um importante papel social, pois ao buscar a construção de novos conhecimentos, ancorados nas descobertas feitas pela Ciência, os estudantes podem compreender melhor o contexto onde vivem e os fenômenos relacionados a ele. Quanto mais o ensino de Ciências estiver alinhado com a pesquisa, com a busca pelo conhecimento, mais significativo ele se torna, contribuindo para a formação de cidadãos de identidade própria, críticos e conscientes.

Promover a pesquisa facilita a vida do professor e cria condições efetivas para um bom aprendizado. É importante proporcionar situações, tanto coletivas como individuais, para observações, questionamentos, formulação de hipóteses, experimentação, análise e registro, estabelecendo um processo de troca professor-classe para gerar novas indagações. Deixemos que os alunos saiam da aula com uma interrogação maior do que aquela que trouxeram quando entraram”. (PAVÃO, 2011. p. 17).

O ensino de Ciências tem este viés, de problematizar, instigar, despertar o interesse dos educandos, através da pesquisa, da experimentação, do querer saber, cabe ao professor usar isso em favor de suas aulas, fazendo com que o ensino deixe de ser passivo, fragmentado, utilizando a interdisciplinaridade e a contextualização, como métodos pedagógicos, dando maior significado aos conteúdos trabalhados em sala de aula, fazendo os alunos participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

(...) a chave está na mão do professor, aproveitando aquilo que já é natural nos alunos: o desejo de conhecer, de agir, de dialogar, de interagir, de experimentar e também de teorizar. Trata-se de uma concepção de que ensinar ciências é fazer ciência (PAVÃO, 2011. p. 15).

“Formar cientistas sim, mas o propósito educacional antes de tudo deve contemplar a formação de cidadãos, indivíduos aptos a tomar decisões e estabelecer os julgamentos sociais necessários ao século 21” (PAVÃO, 2011, p. 19). As aulas de ciências devem ser momentos “privilegiados”, de diálogos, problematizações e críticas, estudando os conteúdos, e a partir deles, olhar para a realidade dos educandos, além disso, abranger dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais.

“O ensino de Ciências tem por objetivo estimular uma postura reflexiva e investigativa sobre os fenômenos da natureza e de como a sociedade nela intervém, utilizando seus recursos e transformando a realidade” (VASCONCELOS, 2011, p. 149).

Conforme Pagliarin e Ody (2018), muitas vezes em sala de aula, devemos destacar a importância do falibilismo, onde se reconhece que a ciência não é dogmática, mas sim, trata-se de um saber provisório, que pode sofrer mudanças, alterações ao longo do tempo, através do avanço da pesquisa. Pavão (2011, p. 20) salienta que “Não é preciso ter medo de descobrir, inclusive de descobrir, ou reconhecer que não sabemos. Devemos ganhar confiança de que o

conhecimento é de fato uma construção coletiva e que nossos alunos são nossos parceiros nesse processo de construção”.

A contextualização por sua vez, é um instrumento metodológico de ensino, “o ensino contextualizado é aquele que o professor deve relacionar o conteúdo a ser trabalhado, com algo da realidade cotidiana do aluno” (WARTHA, SILVA, BEJARANO, 2013), podendo ser empregado em qualquer área de conhecimento, no caso das Ciências da Natureza, tem-se a oportunidade de tornar o aprendizado mais significativo, pois faz com que o aluno interaja com o meio, tornando-se parte do processo. A contextualização é um recurso por meio do qual se busca dar um novo significado ao conhecimento adquirido no ambiente escolar, possibilitando ao educando uma aprendizagem mais significativa (BRASIL, 1999).

Segundo Wartha, Silva e Bejarano (2013), o termo contextualização passou a ser utilizado com maior frequência após ser inserido nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), (BRASIL, 1999) e (PCN+), (BRASIL, 2002). Este termo vem sendo usado como recurso, a fim de dar maior significado ao conhecimento construído em sala de aula, pensando para além de simples exemplificações e simplificação do conteúdo, possibilitando maior problematização, para que o educando obtenha uma aprendizagem mais significativa, “...nos PCNEM, é apresentado que “o tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo” (BRASIL, 1999, p. 91).

Contextualizar o ensino é buscar no contexto, na realidade, no convívio onde os educandos estão inseridos, aspectos que sejam importantes, significativos, e transformar essas informações em dados, culturais, artísticas, históricos, trabalhando-os dentro do conteúdo, “é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente”(BRASIL, 1999, p. 94).

A contextualização não banaliza os conteúdos curriculares, pelo contrário, ela pode ser usada como um recurso pedagógico, com intuito de aproximação, diminuindo o distanciamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula, com a realidade dos educandos e assim, contribuindo para a construção de conhecimentos.

Assim sendo, a contextualização, além de estar relacionada à interdisciplinaridade, competências e situações-problemas, de acordo com o relato dos elaboradores, parece estar também associada com a aprendizagem conceitual, ainda que não tenhamos a obrigatoriedade de um currículo mínimo em termos de conteúdos disciplinares no país. (FERNANDES; MARQUES, 2012, p. 515).

Os PCN (BRASIL, 1999), tem defendido a utilização da abordagem contextualizada em sala de aula, considerando que “o aprendizado necessita de exemplos relevantes, regionais ou locais” (COELHO, MARQUES. 2007, p. 61). Sendo assim, a vivência cotidiana dos educandos (seu contexto), tem sido levada como algo importante para o desenvolvimento do processo de ensino e da aprendizagem, não se desprezando dos conteúdos mas possibilitando que os estudantes possam se “ver” como parte deste processo.

Nesse caso, as orientações curriculares constituem um dispositivo oficial/legal que ampara o empreendimento de práticas pedagógicas condizentes com uma concepção

transformadora de educação, em que se busca propiciar meios para que os estudantes, enquanto sujeitos históricos, compreendam o potencial que possuem como agentes de transformação social (COELHO; MARQUES, 2007, p. 61).

O professor pode trabalhar de forma contextualizada, de várias maneiras, por exemplo a questão da poluição da água/ água sem tratamento, partindo do riacho que passa perto da escola, ou de um açude de alguma propriedade onde mora um estudante. Se cada aluno levasse uma amostra da água que tem perto da sua casa, ou até mesmo da água que consome, para que, na escola se façam análises (mesmo que superficiais), que se problematize e discuta sobre seu aspecto, sua cor, cheiro, e os malefícios que sua ingestão pode causar no organismo humano, depois disso sim, mostrar outras realidades para este aluno, até mesmo as trazidas pelo livro didático, as quais, na maioria das vezes são de grandes cidades, e desmistificar, o que muitos estudantes imaginam que os problemas estão somente nos cenários que o livro traz, e muitas vezes o problema pode estar correndo em suas torneiras, que é o caso de lugares que não possuem água tratada.

O professor pode problematizar seus alunos, instigando-os à pesquisa, Será que essa água pode ser utilizada para alguma outra coisa, que não seja o consumo? Existe algum tratamento alternativo e de baixo custo para esta água? De modo, envolvendo também questões sociais, políticas, culturais, e econômicas à discussão, discutindo direitos, deveres, políticas públicas, etc, isso é contextualizar.

Porque a realidade do aluno ainda fica tão longe dos conteúdos? Porque não trabalhar de forma interdisciplinar? O aluno precisa identificar que os fenômenos científicos e os conteúdos estudados em sala de aula, não estão apenas nos livros, mas sim ao seu redor, nas tarefas que sua família desempenha, e até mesmo no seu organismo, como o caso da célula.

Cardoso e Marques (2007), trazem a visão de Paulo Freire (1997), como defensor do contexto local, colocando-o como ponto de partida para uma maior compreensão de mundo, e a partir do contexto local, ter uma maior compreensão de como funciona a totalidade.

Creio que o fundamental é deixar claro ou ir deixando claro aos educandos esta coisa óbvia: o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental. Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio (FREIRE, 1997, p. 87-88).

Ricardo (2005), argumenta que existe contextualização no momento em que se trabalha a “realidade imediata”, buscando o conhecimento através da pesquisa, e propondo alternativas de mudança ou intervenção em determinado contexto, utilizando dos saberes obtidos nas pesquisas para ‘mudar’ determinada situação, havendo um “retorno” à realidade inicial. O autor traz também a questão da exemplificação do conteúdo, onde o contexto é visto como uma “ilustração de fatos do cotidiano”, ao invés de ser utilizado como um instrumento para uma melhor compreensão do mundo.

Santos e Mortimer (1999), relatam que em algumas pesquisas percebe-se que os professores acreditam fazer contextualização, quando relacionam o ensino de ciências com o cotidiano dos estudantes, porém não lhes envolvem no processo de ensino e aprendizagem,

utilizando do cotidiano apenas como exemplificação como uma estratégia de ensino para facilitar a aprendizagem, porém limitada.

Santos e Mortimer (1999) identificam a contextualização em três diferentes concepções, “I) contextualização como estratégia para facilitar a aprendizagem; II) como descrição científica de fatos e processos do cotidiano do aluno; e III) como desenvolvimento de atitudes e valores para a formação de um cidadão crítico”.

A contextualização é um instrumento que busca uma educação transformadora, defendida por Paulo Freire, desenvolvendo práticas pedagógicas vinculadas à problematização de situações reais do próprio contexto onde os alunos estão inseridos. Um dos principais papéis da escola é o de transformação social, a começar, fazendo com que seus alunos percebam porque é importante estudar sobre determinado conteúdo, trabalhando a conscientização “(...) é o olhar crítico da realidade, que a ‘desvela’ para conhecê-la e para conhecer melhor os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade dominante.” (FREIRE, 1980, p. 29).

Ela é relevante por também favorecer a participação e o compromisso social do coletivo educacional, e que não pode evidentemente ser empreendida por uma concepção “bancária” de educação (FREIRE, 1997).

Segundo Freire a educação bancária estimula a ingenuidade e a falta de criticidade, pretendendo sempre manter a imersão das consciências, já a educação transformadora reforça a mudança, a busca da criticidade, estimulando o pensar autêntico, que resulte numa “inserção crítica na realidade”, pois toda ação educativa é um ato político (FREIRE, 1997).

“(…) é como se o fenômeno ou situação fossem vistos através de uma lente que os decompõe segundo as diferentes luzes do conhecimento (física, química, biologia, história, geografia, artes etc), permitindo revelar aspectos fragmentados da realidade (...) (DELIZOICOV, D.; ZANETIC, 1993, p. 13).

Para Wartha, Silva e Bejarano (2013) compreendem a contextualização como um princípio norteador para o ensino de Ciências, por ter uma aproximação com as ideias da pedagogia de Paulo Freire e com as dimensões cultural, social, política e econômica.

(...) a contextualização é visivelmente o princípio norteador para o ensino de ciências, o que significa um entendimento mais complexo do que a simples exemplificação do cotidiano ou mera apresentação superficial de contextos sem uma problematização que de fato provoque a busca de entendimentos sobre os temas de estudo.

4. METODOLOGIA

O estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, tendo por objetivo identificar e analisar quais as relações propostas pela escola entre o ensino de ciências contextualizado com a realidade dos alunos oriundos do campo em uma escola pública no município de Erebango-RS. Segundo Gil (2002, p. 42) a pesquisa qualitativa tem por característica descrever “determinada população ou fenômeno” estabelecendo relações entre variáveis.

Este estudo se trata de uma pesquisa exploratória, que conforme Gil (2002) tem objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema tornando-o mais explícito. O planejamento desse tipo de pesquisa é bastante flexível na maioria dos casos, podendo assumir forma de pesquisa de estudo de caso. É também uma pesquisa bibliográfica e documental, a partir de livros, revistas e artigos encontrados em acervos *on line* ou da Universidade Federal da Fronteira Sul, e análise do Projeto Político Pedagógico da escola.

O instrumento de coleta e construção de dados utilizado foi o questionário, constituído de perguntas abertas. Marconi e Lakatos (2010, p. 158) definem que “Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas”. Para Fachin (2005, p. 158) “No questionário, a informação coletada pelo estudioso limita-se tão-somente às respostas escritas e preenchidas pelo próprio pesquisado. Trata-se de um instrumento de pesquisa muito popular, utilizado para diversos fins”.

Uma das vantagens de se escolher o questionário como coleta de dados é a economia de tempo em sua aplicação, “obtem respostas mais rápidas e mais precisas”, além de possibilitar uma maior liberdade nas respostas, já que são anônimas, “obtem respostas que materialmente seriam inacessíveis”. Tendo como desvantagens grande número de perguntas sem respostas, pessoas que se recusam a participar da pesquisa, e ainda, existe a dificuldade de compreensão por parte dos participantes. (MARCONI e LAKATOS, 2010. p. 184-185). Para Marconi e Lakatos (2010, p. 186) “O questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações”.

A amostra escolhida para participar da pesquisa foram os alunos do Ensino Médio oriundos do campo, professores de Ciências da Natureza, direção e coordenação pedagógica de uma escola pública localizada no município de Erebango-RS, sendo que, para cada público foi utilizado um questionário específico. Cada participante da pesquisa obteve um codinome: (A1), (A2), (A3), representando os alunos, os professores de Ciências da Natureza, foram chamados de (P1) e (P2) e a direção (D1), esta organização se deu, a fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

A análise da pesquisa foi feita com base nas 5 etapas da Análise de Conteúdo, que são: i) Preparação das informações, ii) Unitarização do conteúdo em unidades, iii) Categorização das unidades em categorias, iv) Descrição e, v) Interpretação (MORAES, 1999).

As primeiras questões apresentadas nos questionários (1 a 3), são questões que caracterizam quem são os indivíduos participantes da pesquisa. As questões foram divididas em grupos para melhor análise das respostas, no primeiro grupo estão as questões que se referem à contextualização, no segundo grupo estão as questões que se referem ao ensino de ciências e à prática pedagógica em sala de aula, e por último, questões que se referem a

Educação do campo e às escolas do e no campo. A pesquisa foi realizada com dezesseis alunos do Ensino Médio residentes do campo, com exceção de um aluno, que trabalha no campo, porém reside na cidade, duas professoras da Área das Ciências da Natureza e a diretora da escola.

Quadro 1- Caracterização dos alunos do Ensino Médio participantes da pesquisa.

Número de alunos do campo	Alunos que residem na cidade, mas tem vínculo com o campo (trabalha)	Número de alunos indígenas que frequentam a escola (Ensino Médio)	Alunos que não aceitaram participar da pesquisa	Alunos que não retornaram com o termo	Total de alunos participantes da pesquisa
22	1	5	5	2	16

Fonte: A autora.

Segundo a diretora (D1), aproximadamente 80 alunos frequentam o Ensino Médio na escola, onde, 22 deles são oriundos do campo e 1 reside na cidade, mas trabalha no campo. Destes 22, 5 alunos são indígenas, os quais residem na aldeia indígena que está localizada no município. Dos 22 alunos do campo, somente 16 participaram da pesquisa, 5 não aceitaram responder o questionário e 2 não retornaram com os termos devidamente assinados.

Quadro 2- Idade e gênero, referente aos alunos participantes da pesquisa.

Gênero:	Entre 15 e 16 anos:	Entre 17 e 18 anos:	Com 20 anos:
Masculino	6	4	1
Feminino	3	1	0
Outros	0	0	0
Não identificado	1	0	0

Fonte: A autora.

Para melhor compreender quem são os alunos do campo, participantes da pesquisa, elaborou-se o quadro acima. Dos 16 alunos participantes da pesquisa, nota-se que somente 4 são do sexo feminino, e 11 são do sexo masculino, contando também com um aluno, o qual não respondeu a pergunta. Nota-se também que a maioria (10) dos alunos tem entre 15 e 16 anos, Entre 17 e 18 anos tem-se (5) alunos, e com 20 anos (1) aluno.

Quadro 3- Caracterização da direção e professores participantes da pesquisa:

	Gên.	Idade:	Onde reside:	Tempo de atuação docente	Área de formação:	Especialização :	Escolas que trabalha atualmente/ Horas	Disciplinas que trabalha atualmente:
D1	Fem.	42	Cidade	atualmente não exerce	Biologia	*	1/ *	Direção
P1	Fem.	33	Campo	8 anos	Matemática e Física.	Ensino de Matemática e Física.	2/ total 55 horas	Matemática e física
P2	Fem.	33	Cidade	8 anos	Ciências Biológicas	Educação Interdisciplinar com ênfase em Ciências.	1/ total 36 horas	Ciências, Biologia, Química e Ensino Religioso

Fonte: A autora.

* Não foi questionado

Neste quadro, onde se buscou caracterizar os professores e direção da escola, um dos elementos mais relevantes falando em contextualização e interdisciplinaridade, além da Área de formação, e a especialização, são as disciplinas que exercem docência atualmente, pois ambos trabalham com mais de uma disciplina. O professor P2, relata ter Especialização em Interdisciplinaridade, trabalhando atualmente com quatro disciplinas, Ciências, Biologia, Química e Ensino Religioso, enquanto o professor P1, diz ter especialização em Matemática e Física, relatando trabalhar com estas disciplinas também.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da coleta de dados, por intermédio do Projeto Político Pedagógico (PPP) e dos questionários aplicados, foram feitas as análises das respostas obtidas, e a divisão dos resultados em duas categorias de análise: i) Contextualização e a interdisciplinaridade no Ensino de Ciências; e, ii) Concepções sobre a Educação do Campo na escola.

5.1. CONTEXTUALIZAÇÃO E A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A contextualização de conteúdos a partir de conhecimentos prévios dos educandos e da realidade na qual se situa o mesmo, exige que se tenha minimamente um diálogo, uma problematização inicial, ou atividades propostas que permitam uma interação dos educandos, para que se possa ter indicações dos conhecimentos trazidos por estes sujeitos durante seu processo educativo.

A formação de cidadãos críticos, pensantes, e preparados para tomada de decisões, também envolve a atitude do professor em sala de aula, frente a soluções de problemas, ele deve permitir que os alunos pensem por si mesmos, problematizando-os, instigando-os, levando-os à pesquisa, e não lhes dando dicas ou respostas prontas. É o espaço escolar que deve construir um ambiente de criticidade levando os estudantes à um olhar mais perspicaz sobre o contexto real, os problemas envolvidos nele, e as possíveis soluções, ou alternativas para resolvê-los.

A introdução de projetos nas escolas, possibilita análise, pesquisa e o envolvimento de todos, todo projeto tem uma intencionalidade, este processo começa desde a sua construção, e no caso do Projeto Político Pedagógico (PPP) não é diferente, pois a construção do mesmo é um compromisso que a escola se propõe, pensando nos objetivos, resultados e reflexos que trará, na construção do cidadão que se deseja formar.

Uma forma de ‘antever o futuro’, O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 2002, não p.).

Ter um projeto político pedagógico na escola, é ter um indicativo, para onde seguir, nele devem estar contidos os objetivos que se pretende alcançar, as lutas e resistências enfrentadas pela escola. Alicerçado por referenciais teóricos, partindo das práticas sociais, construído de forma coletiva, com suas intencionalidades, como a formação de um cidadão crítico, participativo, comprometido, ativo no que se entende por solução de problemas, envolvido com o ensino e com a aprendizagem.

Por esse motivo o PPP da escola, não pode ser um modelo, “pronto e acabado” (VEIGA, 2002), mas organizado e construído de acordo com os objetivos que determinada escola pretende alcançar. Sendo pensado conforme a própria organização da sociedade onde a escola está inserida, para que não se corra o risco do planejamento, fator tão importante no processo de aprendizagem, ficar somente no papel, e que na realidade a fragmentação e a

ideologia passada pela mídia e pelo sistema ocupem o lugar majoritário na formação de sujeitos alienados e passivos, numa realidade onde já existiriam “categorias determinadas”, onde o sujeito povo, não pode participar dos privilégios dados a elite dominante, mas apenas assisti-los, enquanto carrega-os nas costas.

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força-às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio “chão da escola”, com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola (FREITAS, 1991, p. 23).

Considerando sua construção, o contexto escolar, limites, e recursos disponíveis por sua realidade Veiga (2002) reforça que o currículo não é neutro, além de expressar uma cultura, ele passa uma ideologia, uma intencionalidade, e sua implementação também, por esse motivo ele também não é um processo finito, ou seja, permite modificações de acordo com as necessidades da comunidade escolar envolvida.

(...) o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios (VEIGA, 2002, não p.).

Muitas vezes a escola não consegue pôr em prática os objetivos previstos pelos documentos que a fundamentam, ou ainda o PPP não prevê todas as necessidades dos sujeitos que fazem parte do contexto escolar, por isso, é tão necessário que se conheça verdadeiramente a realidade em torno da escola e os sujeitos que a frequentam, a fim de construir um documento que contemple a todos sem excluir ninguém.

Na perspectiva de conhecer melhor o contexto escolar de uma escola pública do município de Erebango, foi feita a leitura e a análise do Projeto Político Pedagógico da escola, afim de encontrar elementos que sejam próximos às demandas da Educação do Campo, como, a formação do cidadão crítico, a realidade do aluno, a interdisciplinaridade, a contextualização, os conhecimentos prévios dos educandos, agroecologia e cultura.

O Projeto Político Pedagógico da escola alvo da pesquisa é realizado a cada 3 anos, sendo que o exemplar analisado foi construído no ano de 2017. O mundo do trabalho, a emancipação e a resgate da fraternidade são os elementos mais encontrados no PPP da escola. A contextualização de forma explícita não aparece em nenhum outro momento no documento, a não ser na página 12, onde salienta referente a contextualização que: “O professor é antes de tudo um pesquisador em constante formação e ele é também o agente promovedor da interdisciplinaridade e da contextualização” (PPP, 2017, p. 12). Relações como a agricultura, a extração de erva-mate, a cultura indígena, que são elementos fortes na região não foram identificados na análise.

Nos documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao defender a utilização da abordagem contextualizada em sala de aula, salienta-se que o aprendizado necessita de exemplos relevantes, sendo assim, levantando a importância da vivência cotidiana dos educandos ser considerada em sala de aula, não usando-a de maneira genérica para simples exemplificação de conteúdos, mas sim, de maneira a contextualizá-los,

possibilitando que os estudantes sintam-se parte do processo de ensino e aprendizagem. Assim, partindo deste pressuposto questionou-se aos alunos: “Você consegue estabelecer vínculo/ ligação dos conteúdos de Ciências (Biologia, Física e Química) com o seu dia a dia? Se sim, cite um exemplo”.

(A1)- *“Sim, na parte do trato dos animais, nas suas proteínas e parte de sua fabricação”.*

(A11)- *Sim, doenças dos animais e nas plantas, fórmulas de veneno, e algumas de física no funcionamento das máquinas”.*

(A12)- *“Sim, com a ciência é desenvolvida novas variedades e aumenta a produtividade”.*

Nota-se que na maioria das respostas obtidas, os estudantes (14) afirmam que conseguem estabelecer relações com o conteúdo de Ciências. Todavia, são concepções bastante distintas, como na resposta do aluno A12, que traz a imagem da ciência como “produtividade”, uma concepção onde a ciência está a serviço da tecnologia. Na resposta do aluno A11, dá a entender que ele se refere à Biologia quando diz “*doenças dos animais e nas plantas*”, à Química “*fórmulas de veneno*” e à Física quando diz: “*e algumas de física no funcionamento das máquinas*”. Limitando também a Química à serviço do capital e da tecnologia. Observa-se também nas respostas um contexto agrícola, trazendo assim, questões agrícolas e a criação de animais em seu discurso. Os alunos A2 e A3 responderam que não fazem essas relações. Segundo Wartha, Silva e Bejarano (2013) “(...) é evidente a importância atribuída ao contexto de estudo, pois se fizermos o exercício simples de retirar as situações e os contextos dos módulos, o estudo conceitual perde todo significado”.

Nas respostas à questão: “Nas disciplinas de Ciências da Natureza existem discussões sobre dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas?” Observa-se que 7 alunos dizem que essas discussões não ocorrem. Outros 7 alunos dizem que essas discussões sobre as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas existem. Já dois alunos responderam que as discussões ocorrem às vezes.

Nota-se que os alunos (7) que dizem fazer essas discussões, porém, mesmo não estando explícito na questão, poderiam ter citado alguns exemplos, de como ocorrem estas discussões no âmbito escolar. Levando em consideração os outros alunos (7) que responderam não fazer essas discussões e os que responderam fazer estas discussões às vezes (2), mostra-nos que talvez haja a necessidade de mais discussões sobre o conteúdo estudado, envolvendo as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas na escola. Ou ainda, a questão possa não ter sido compreendida pelos alunos, pois se essas discussões não ocorrem ou ocorrem pouco, os alunos podem desconhecer o que são essas dimensões.

Segundo Santos e Mortimer (2002), o currículo em ênfase nas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas, propõe um ensino de ciências num contexto amplo, envolvendo ciências, tecnologia e sociedade, onde os educandos possam trazer suas vivências, suas realidades, suas experiências, para a aula, a fim de discutir aspectos éticos, políticos, históricos, culturais e socioeconômicos, interagindo com o meio científico, tecnológico e social. O objetivo é auxiliar os educandos na construção de conhecimentos, numa perspectiva de desenvolvimento de habilidades e valores, que os capacitem para tomada

de decisões responsáveis, formando cidadãos críticos, conscientes, ativos e comprometidos com a sociedade.

A questão “As atividades vivenciadas no seu dia a dia no campo, são estudadas ou abordadas em algum momento, de alguma forma, durante as aulas de Química, Física ou Biologia?”, focaliza as atividades cotidianas dos estudantes e o ensino ofertado pela escola. A maioria dos alunos respondeu apenas “sim”, sem justificar suas respostas. O aluno A4 comenta que as atividades do seu cotidiano não são estudadas.

(A10)- *“Muitas vezes não, pois a única matéria que falaria de nossas atividades é biologia sobre plantas etc”.*

Autores como Cardoso e Marques (2007) e Paulo Freire (1997), defendem a utilização do contexto local como ponto de partida para uma maior compreensão de mundo, fazendo com que o aluno possa identificar os fenômenos científicos e os conteúdos estudados em sala de aula, nas tarefas que sua família desempenha, no dia a dia, afim de diminuir o distanciamento da realidade do educando com os conteúdos curriculares.

As pessoas, por exemplo, lidam diariamente com dezenas de produtos químicos e têm que decidir qual devem consumir e como fazê-lo. Essa decisão poderia ser tomada levando-se em conta não só a eficiência dos produtos para os fins que se desejam, mas também os seus efeitos sobre a saúde, os seus efeitos ambientais, o seu valor econômico, as questões éticas relacionadas a sua produção e comercialização. Por exemplo, poderia ser considerado pelo cidadão, na hora de consumir determinado produto, se, na sua produção, é usada mão-de-obra infantil ou se os trabalhadores são explorados de maneira desumana; se, em alguma fase, da produção ao descarte, o produto agride o ambiente; se ele é objeto de contrabando ou de outra contravenção, etc. Certamente o cidadão não tem acesso a todas essas informações, mas refletir sobre tais questões significa mudar a postura em relação ao consumo de mercadorias, pois, em geral, na maioria das vezes, a decisão entre consumir um ou outro produto é tomada em função de sua aparência e qualidade, e quase nunca são considerados os aspectos sociais, ambientais e éticos envolvidos na sua produção. Considerações de tal ordem poderiam, por exemplo, resultar na diminuição, a longo prazo, do consumo de embalagens descartáveis, de produtos que agredem a camada de ozônio, etc., forçando uma reformulação drástica nos processos de fabricação.(...) (SANTOS, MORTIMER, 2002, p. 114-115).

Ações como essas, partindo de temas geradores, trabalhados de maneira interdisciplinar, com relações entre si, são estudados por diferentes dimensões, o que poderia melhorar a compreensão dos educandos sobre o funcionamento de sua realidade local, do sistema em que estão inseridos, seus mecanismos, as relações de poder e outras situações existentes na realidade concreta. “É na realidade mediadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1987, p. 87).

Segundo Bybee (1987), a estrutura dos cursos de Ciência, Tecnologia e Sociedade é composta por temas que definem ciências e tecnologia, propiciando investigação e inter-relação entre elas e a sociedade. O processo de investigação construiria interação dos alunos, buscando obter informações, fazendo estudos de temas e problemas locais e globais,

trabalhando o desenvolvimento de valores, ideias e possíveis soluções, diante de diferentes contextos.

A contextualização como metodologia de ensino, segundo Wartha, Silva e Bejarano (2013), ocorre quando o professor relaciona o conteúdo trabalhado, com algo da realidade cotidiana do aluno, a fim de despertar-lhes maior interesse sobre o assunto, através disso discute com os alunos dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, diminuindo o distanciamento do conhecimento científico da vivência dos alunos, permitindo que eles interajam com maior facilidade, tornando o aprendizado mais significativo possível.

Conforme Fernandes e Marques (2012) o ensino de Ciências, se torna mais significativo, quando além de contextualizado é trabalhado de maneira interdisciplinar. Wartha e Alário (2005) salientam que a contextualização deve abordar temas sociais, onde os conceitos científicos possam ser trabalhados, mas para que o estudante entenda o contexto em que está inserido, se faz necessário também a discussão de aspectos sociais, contribuindo para a construção da criticidade frente à solução de problemas.

Com o intuito de compreender as concepções dos professores da escola da Área das Ciências da Natureza sobre a contextualização, foi elaborada a seguinte questão: “O que você entende por contextualização?”

(P1)- *“Acredito que se refere ao fato de adicionar uma situação, um acontecimento ao ambiente que está inserido (...)”.*

(P2)- *“ Contextualização é acrescentar determinadas situações acontecimentos do dia a dia que produz um maior significado ao tema que se está trabalhando”.*

Observa-se que as duas professoras se referem à adição de uma ‘situação’ ao tema que se deseja trabalhar, isso, segundo a resposta do professor P2 *“produz um maior significado ao tema que se está trabalhando”*, porém em nenhum momento os professores trazem em suas respostas discussões envolvendo dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas, isso pode significar que os professores até trazem exemplos do cotidiano dos alunos em suas aulas, porém, não a fim de contextualizar o conteúdo estudado, mas sim, para exemplificá-lo.

A contextualização por sua vez, tem o papel de dar sentido ao aprendizado, permitindo a ligação dos conteúdos estudados com a vivências dos alunos, superando o distanciamento entre os conteúdos e sua realidade, “aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas” (BRASIL, 1999, p. 36).

Examinados os exemplos dados, é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem **significativa** ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. É preciso, no entanto, cuidar para que essa generalização não induza à banalização, com o risco de perder o essencial da aprendizagem escolar que é seu caráter sistemático, consciente e deliberado. Em outras palavras: contextualizar os conteúdos escolares não é liberá-los do plano abstrato da transposição didática para aprisioná-los no espontaneísmo e na cotidianidade (BRASIL, 1999, p. 94 – grifo dos autores).

Para compreender como ocorre a relação de contextualização entre o conteúdo e a realidade dos educandos se estabeleceu à questão: “Você consegue relacionar o conteúdo com o cotidiano dos alunos? Como?”

(P1)- “ Às vezes sim e as vezes não, depende de como e o que está sendo trabalhado no momento”.

(P2)- “ Com certeza porque se pode trazer o cotidiano para as aulas, os alunos relatam fatos do dia a dia deles. Ou até mesmo investigar no meio em que vivem (ambiente, plantas, animais)”.

O professor P2, novamente afirma fazer contextualização em suas aulas, como ele mesmo salienta, procura “investigar” juntamente aos alunos, partindo de sua realidade conforme os exemplos “(ambiente, plantas, animais)”. O professor P1, por sua vez, apresenta encontrar mais dificuldade em relacionar os conteúdos com a vivência dos alunos, mesmo tendo a consciência da importância deste instrumento metodológico, como mencionou nas questões anteriores.

Perguntou-se também sobre a interdisciplinaridade: “O que você entende por interdisciplinaridade?”

Para o professor P1, a interdisciplinaridade é “o processo de ligação entre as disciplinas”, já na concepção do professor P2, “Interdisciplinaridade é trabalhar em conjunto com todas as disciplinas, relacionando uma com as outras”.

A interdisciplinaridade pode integrar-se em outras áreas específicas, com o propósito de promover uma interação entre o aluno, professor e cotidiano, pois os dias de hoje podemos considerar as ciências naturais como umas das mais diversas em função de seus vários campos de trabalho (BONATTO, et al, 2012, não p.).

A procura por um ensino não fragmentado, faz com que os Parâmetros Curriculares Nacionais entendem a interdisciplinaridade como uma abordagem instrumental, a qual deixa de trabalhar as disciplinas de maneira isolada. O que possibilita a análise da realidade como um todo, a fim de compreendê-la.

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 1999, p. 34)

A fim de compreender melhor o trabalho dos professores, envolvendo a contextualização e a interdisciplinaridade, foram construídas as seguintes questões: “Você trabalha a contextualização e a interdisciplinaridade durante as aulas de ciências?” e “Existe interação entre as disciplinas de química, física e biologia na escola? Em que momentos isso acontece? Você considera essa interação importante?”

(P1)- *“ Às vezes, quando é possível fazer as ligações de conteúdos”.*
(P1)- *“ Sim quando é possível tem interação, considero muito importante essa interdisciplinaridade”.*

(P2)- *“Sim,. Pois essa área das ciências da natureza possibilita trabalhar a interdisciplinaridade e contextualizar com o auxílio da natureza a nossa volta”.*
(P2)- *“ Sim as disciplinas interagem, porque são disciplinas que não tem como trabalhar isoladas uma está ligada a outra”.*

O professor P2, remete em sua resposta uma afirmação, mencionando que trabalha de maneira interdisciplinar e contextualizada, faz menção também às Ciências da Natureza com *“a natureza a nossa volta”*. Já o professor P1, diz trabalhar com a interdisciplinaridade e com a contextualização *“ Às vezes, quando é possível fazer as ligações de conteúdos”*. Na resposta do professor P2 quando se refere à interdisciplinaridade relata que as disciplinas de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) *“são disciplinas que não tem como trabalhar isoladas uma está ligada a outra”*. Nesta resposta podemos levar em consideração a formação do P1, que tem especialização em Educação Interdisciplinar com ênfase em Ciências, tendo em vista também, que trabalha várias disciplinas. Ricardo, afirma que:

A divisão do conhecimento em três áreas (linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias) tem o propósito de facilitar uma abordagem interdisciplinar, conforme as DCNEM, já que tais áreas possuem objetos de ensino comuns. A busca de uma visão não fragmentada do currículo e uma saída para o isolamento disciplinar faz com que as Diretrizes Curriculares entendam a interdisciplinaridade também numa abordagem instrumental (RICARDO, 2005, p. 26).

Ao buscar a compreensão do funcionamento do universo, a fim de compreender a realidade e os fenômenos naturais que nela existem, a ciência passa a ser fundamental na construção do conhecimento humano e o ensino de Ciências passa a ter um papel fundamental na sociedade, na construção da cidadania e da criticidade, promovendo a pesquisa. O ensino de Ciências, possibilita a utilização de diversas metodologias que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que o aluno se sinta parte ativa da construção do conhecimento. A interdisciplinaridade e contextualização são princípios pedagógicos que auxiliam na diminuição do distanciamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula e a realidade dos estudantes, permitindo a problematização, despertando o interesse dos alunos através da pesquisa, da experimentação, dando significado ao conhecimento construído em sala de aula.

O ensino de qualquer área de conhecimento, neste caso, das ciências, de maneira fragmentada e desligado da realidade dos sujeitos, passa a tornar-se de difícil compreensão, aumentando o distanciamento entre os alunos e o conhecimento dos conteúdos.

“A contextualização no ensino de ciências vem sendo defendida por orientações oficiais, educadores e pesquisadores como um princípio norteador de uma educação

voltada para a cidadania que possibilite a aprendizagem significativa de conhecimentos científicos e a intervenção consciente” (SILVA e MARCONDES, 2010, p. 102).

No Projeto Político Pedagógico analisado, o ensino de Ciências só é relacionado na questão da integração da Área das Ciências da Natureza. É preciso que o ensino de ciências seja trabalhado de forma ampla, que possibilite diálogo, críticas, problematizações e pesquisa. Segundo Pavão e Freitas (2011) o ensino de Ciências tem o objetivo de estimular a reflexão e a investigação sobre os fenômenos da natureza, e como a humanidade ao longo do tempo vem intervindo no equilíbrio da mesma, com a utilização dos seus recursos, assim também como a contextualização, discutindo problemas reais, que envolvem a realidade destes alunos, nas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais.

Não adianta apenas inserir temas sociais no currículo, sem qualquer mudança significativa na prática e nas concepções pedagógicas. Não basta as editoras de livros didáticos incluírem em seus livros temas sociais, ou disseminarem os chamados paradidáticos. Sem uma compreensão do papel social do ensino de ciências, podemos incorrer no erro da simples maquiagem dos currículos atuais com pitadas de aplicação das ciências à sociedade. Ou seja, sem contextualizar a situação atual do sistema educacional brasileiro, das condições de trabalho e de formação do professor, dificilmente poderemos contextualizar os conteúdos científicos na perspectiva de formação da cidadania (SANTOS e MORTIMER, 2002, p. 127).

A fim de investigar sobre o ensino de ciências e a interdisciplinaridade na visão dos alunos da escola, deu-se às questões: “Na sua opinião os conteúdos de Química, Física e Biologia são interligados? Ou são distantes entre si? Justifique”, e “Quando se trabalha com os livros didáticos em sala de aula, você percebe relação entre os conteúdos de Química, Física e Biologia? ou não?”.

(A3)- “ São distantes, uns falam de animais em física são contas e fórmulas, biologia sobre a vida”.

(A2)- “ São distantes, por que uns falam sobre conta, outro sobre a vida do ser humano e outra de minérios”.

Percebe-se a partir das respostas, que a fragmentação do conhecimento ainda é bastante apresentada, e até mesmo afirmada, como se percebe na fala dos alunos A2 e A3, quando dizem: “São distantes”, dando ainda exemplos desse distanciamento, ligando a Física somente a cálculos, a Química relacionada à minérios, enquanto à Biologia aos animais e a vida. A resposta do aluno A8 afirma esta separação:

(A8)- “ Nos tempos de agora as ciências estão divididas cada uma estuda a sua própria matéria”.

No PPP da escola, foi encontrado apenas um trecho que se remete a interdisciplinaridade, o qual se encontra a seguir:

Interdisciplinaridade é o diálogo das disciplinas e áreas do saber, sem a supremacia de uma sobre a outra, trabalhando o objeto do conhecimento como totalidade. Viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, que aliam teoria e

prática, tendo sua concretude por ações pedagogicamente integradas no coletivo dos professores. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança da realidade (PPP, 2017, p. 9).

Rocha Filho, Basso e Borges (2006, p. 324) afirmam que “o enfoque disciplinar, por mais profundo que seja, proporciona uma visão fragmentada da realidade, não dando conta da complexidade dos conhecimentos envolvidos”.

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 1999, p. 34).

Ricardo (2005), salienta que se faz necessário que o ensino de ciências seja ministrado de maneira contextualizada e interdisciplinar. É importante que se faça associação entre a interdisciplinaridade e a contextualização, destacando que a vivência dos alunos ocorre de maneira interdisciplinar, ou seja, a realidade não se divide em matérias. Trabalhar de forma interdisciplinar não sobrepõe os conteúdos, nem as disciplinas, mas permite que haja diálogo entre elas, possibilitando que os fenômenos da Ciência da Natureza sejam melhor explicados aos alunos e que os mesmos tenham uma maior compreensão sobre os conteúdos trabalhados.

5.3. CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA

A Educação do Campo luta por políticas públicas que garantam uma educação de qualidade *no* campo e *do* campo, com o propósito de atender os povos que vivem e trabalham neste local, levando em consideração suas diferentes relações com a cultura, o lazer, o meio ambiente e com o espaço em que vivem e trabalham, “uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade” (KOLLING, CERIOLI e CALDART, p. 19).

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002 p. 16).

O Projeto Político Pedagógico da escola participante da pesquisa apresenta que a escola recebe alunos de duas aldeias indígenas, das etnias Kaingangs e Guaranis, apesar disso, o termo ‘Educação do Campo’ não é encontrado no documento, apesar de um significativo número dos alunos que frequentam a escola, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio serem oriundos do campo. Os conhecimentos prévios dos educandos não foram citados no documento, a cultura e a agroecologia em nenhum momento foram enfatizadas.

A fim de investigar sobre as concepções dos estudantes sobre a Educação do Campo, elaborou-se à questão: “O que você entende por educação do campo e por educação no campo? Você acha que existe alguma diferença? Explique.”

A maior parte dos alunos (9), relacionaram a Escola do Campo, diretamente a teoria, e a Escola no Campo com a prática. Os alunos A2 e A3 não responderam. Percebe-se que existe a necessidade de mais discussões sobre a educação *do* e *no* campo como direito, levando em consideração que os alunos participantes da pesquisa são oriundos do campo. Na resposta do aluno A4, quando diz : “*Sim, porque a cidade é melhor, para aprender melhor*”, percebe-se a visão de cidade como “melhor”, como superior, e o campo como um espaço inferior.

Por muito tempo o campo foi banalizado, como inferior, como espaço abandonado, onde os sujeitos moradores do campo eram os ‘jeca tatu’. Realmente ainda temos sérios problemas a resolver ligados à Educação do Campo, entre eles estão:

Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens. Falta infraestrutura nas escolas para atender a todas as crianças e jovens (...). Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica. Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos (...) KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 16-17).

Por outro lado, o campo emerge como um projeto de Educação que protagoniza seus sujeitos, considerando sua realidade, sua cultura e identidade. Soares (2001) refere-se ao campo como “um campo de possibilidades”, onde ocorre dinamização do ser humano com a

sua produção de sua subsistência, com a sua existência social, com o meio ambiente, e com a educação. Relacionando-o à Área das Ciências da Natureza, o campo é palco de experimentações, onde os fenômenos se tornam evidentes, e podem ser trabalhados com os alunos, de forma interdisciplinar e contextualizada com a sua realidade, envolvendo discussões sociais, culturais, políticas e econômicas às práticas da vida no campo.

Caldart (2009), destaca a educação *no* campo, como direito de estudar no lugar onde os sujeitos vivem, e *do* campo, referindo-se a uma educação fazendo articulações com a cultura, a identidade, a realidade, ao lazer, e às necessidades do povo camponês. A luta por uma Educação do Campo, atrela-se à luta pela terra, e por políticas públicas que garantam aos sujeitos do campo, uma educação de qualidade, pensando a formação humana completa, em todos os aspectos.

“A nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo” KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, P.17).

Na questão: “Você considera importante a permanência das escolas do e no campo, para sua comunidade?”. Percebe-se que os alunos dão maior ênfase para o campo, a partir de suas respostas.

(A10)- *“ Sim pois além de aprendermos sobre matérias normais aprendemos coisas da agricultura e crescemos ao ar livre. Além das matérias aprendemos a cuidar das plantas”.*

(A14)- *“Na minha opinião sim, lá sempre foi bom o estudo, e no campo é importante pois é preciso sempre a prática”.*

(A8)- *“ Sim, porque elas iam ensinar mais práticas de agricultura tanto na prática quanto na teoria”.*

A maioria dos alunos (10) responderam ser importante a permanência das escolas do campo, pela acessibilidade aos alunos que moram lá. Na resposta do aluno A14, quando diz: *“ lá sempre foi bom o estudo, até pessoas da cidade estudavam lá”*, dá a entender, que este aluno vem de uma escola do campo, e caracteriza o estudo do campo como “bom” e ainda, conforme os alunos A10 e A8 existe a ligação do estudo teórico com a prática, ressaltando a utilização de práticas agrícolas nestas escolas. Na resposta do aluno A10, quando diz: *“crescemos ao ar livre”* ao mesmo tempo que se reforça a importância da educação do campo, com o contato com a terra, com os animais, também temos uma concepção de “ar livre”, fazendo menção talvez, à limitação da prática educativa apenas entre as quatro paredes da sala de aula.

Para verificar as concepções das professoras e direção da escola, foi questionado: “Os livros didáticos utilizados na escola, trazem alguma informação sobre a Educação do Campo ou elementos como interdisciplinaridade, conhecimentos prévios ou Agroecologia?”,

a fim de perceber se elementos da Educação do Campo estão inseridos nos livros didáticos utilizados pela escola.

(P1) *“Não observei isso nos livros que costumamos utilizar”*

(P2) *“Sim. Acho que trazem bastante informação”*.

As respostas obtidas foram bastante distintas, onde um professor P1 afirma não encontrar elementos como interdisciplinaridade, conhecimentos prévios e agroecologia nos livros didáticos utilizados pela escola, o outro P2, afirma que sim, estes elementos existem, quando diz: *“Sim. Acho que trazem bastante informação”*. Ainda entre as questões direcionadas à direção da escola destacamos a pergunta: *“Existe alguma dificuldade pedagógica relacionada aos alunos oriundos do campo que frequentam a escola?”*

(D1) *“Acredito que não na parte pedagógica mas alguns não conseguem participar de atividades extra-classe devido terem que auxiliar os pais no trabalho na agricultura”*.

Partindo do pressuposto que a maior parte dos alunos auxilia os pais nos trabalhos do campo, pode-se dizer que a ligação dos fenômenos estudados com a realidade desses estudantes pode dar sentido, e maior significado aos conceitos estudados em sala de aula, possibilitando também discussões mais abrangentes também sobre elementos da própria Educação do Campo, como a agroecologia e a agricultura familiar, por exemplo.

Considerando a existência de alunos oriundos do campo que frequentam a escola, foram questionados dentre alguns elementos, vinculados à Educação do Campo, quais são trabalhados com os alunos durante o ano letivo. A interdisciplinaridade foi respondida pelos professores de Ciências e também pela direção, salvo que, o professor P2 respondeu: *“Interdisciplinaridade, Agroecologia, Conhecimentos prévios dos estudantes e Educação pela pesquisa”*, e a direção (D1) *“interdisciplinaridade, conhecimentos prévios dos estudantes”*. Seguindo a lógica da pergunta foi questionado: *“Em que momentos estes elementos são trabalhados?”*

(P1) *“Na sala de aula, em algumas aulas práticas, quando fizemos alguns experimentos”*

(P2) *“Durante as aulas”*.

Nota-se que o Projeto Político Pedagógico da escola não traz os elementos, os quais os professores afirmam praticar durante suas aulas. Na concepção dos alunos, o ensino ofertado pelas escolas da cidade é visto como melhor, apesar de fazerem ligação do campo com a prática, conforme o aluno A10- *“ Sim pois além de aprendermos sobre matérias normais aprendemos coisas da agricultura e crescemos ao ar livre. Além das matérias aprendemos a cuidar das plantas”*.

Porém, se faz necessário que ocorra mais diálogo sobre a Educação do Campo na escola, como direito de cidadão, de poder estudar no lugar onde vive, e ter uma educação de qualidade, de maneira contextualizada e interdisciplinar, voltada aos seus ideais, como o

fortalecimento da cultura e da identidade do povo do campo, valorizando a terra, o trabalho, o lazer, a natureza e a educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar quais as relações que o ensino de ciências proporciona para que haja contextualização entre os conteúdos ministrados aos alunos oriundos do campo, em uma escola pública do município de Erebangó-RS. A obtenção de dados através de leitura e análise do Projeto Político Pedagógico da escola, e aplicação de questionários para o público alvo, que foram os alunos do Ensino Médio oriundos do campo, os professores de Ciências da Natureza e a Direção da escola.

A contextualização é um recurso pedagógico que permite aproximar os conteúdos à realidade dos alunos, não utilizando-a de maneira a exemplificá-los, mas com o propósito de discutir através deles, sobre dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas, dando sentido a aprendizagem e possibilitando que ela se torne significativa.

Observa-se que o Projeto Político Pedagógico da escola não faz menção a elementos sobre a Educação do Campo, e a Agroecologia, levando em consideração que um número significativo dos alunos que frequentam a escola são oriundos do campo. Volto a mencionar aqui, ao se tratar da contextualização, a falta do contexto local no PPP da escola, como a relação com a agricultura, a extração de erva-mate e a cultura indígena, que são elementos fortes na região e que não foram identificados na análise do documento.

Nota-se que os professores em suas respostas afirmam fazer interdisciplinaridade e contextualização em suas aulas, porém as respostas dos alunos, em grande maioria trazem que as disciplinas de Ciências da Natureza são distantes, e ao que se remete a contextualização, os alunos trazem exemplos do seu cotidiano nas respostas, porém não fazem menção a discussões mais amplas como culturais, sociais, políticas e econômicas. O que leva a concluirmos que os professores utilizam o contexto dos alunos em suas aulas, porém com a finalidade de exemplificação de conteúdos e não como contextualização.

Em alguns momentos os alunos colocam que o ensino da cidade é melhor, sem justificar esta resposta. Porém em outros momentos, além de classificarem o ensino ofertado pelo campo como bom, ainda trazem menção ao contexto do campo, relacionando diversas vezes o ensino ofertado pelas escolas do campo com atividades práticas e com a vida no campo.

Se faz necessário que ocorra mais diálogo nas escolas sobre o que é a Educação do Campo, salientando que é direito do povo do campo ter acesso à educação de qualidade, no lugar onde vive, de maneira contextualizada e interdisciplinar, voltada aos seus ideais, como o fortalecimento de sua cultura e identidade, valorizando além da educação, o ser humano, a terra, o trabalho, o lazer, e a natureza.

REFERÊNCIAS

BONATTO, A. BARROS, C. R. GEMELI, R. A. LOPES, T. B. FRISON, M. D. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- Unijuí, 2012.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.

BRASIL. Educação no Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC, 2007.

BYBEE, R. W. (1987). Science education and the science-technology-society (STS) theme. *Science Education*, v. 71, n. 5, p.667-683

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. 2008.

disponível em:
file:///C:/Users/Maiara%20Ferreira/Documents/UFFS%202018/Artigo%20Roseli%20Caldart%20Sen%20VII.pdf

CARVALHO, J. M. **A cidadania no Brasil: O longo caminho.** 10^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

COELHO, J. C. MARQUES, C. A. Contribuições freireanas para a contextualização no ensino de Química. *Revista Ensaio*, Vol. 09, n° 1, p. 59-75. Belo Horizonte, 2007.

COSTA, M. L. CABRAL, C. L. O. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v.1, Tocantinópolis, 2016.

DIAS, S. H. **CRIANÇAS DO CAMPO:** realidade em estudar em uma escola urbana no Município de Sinop - Mato Grosso. *Revista Eventos Pedagógicos Articulação universidade e escola nas ações do ensino de matemática e ciências* v.6, n.2 (15. ed.), número regular, p. 218-230, jun./jul. 2015.

FACHIN, O. Fundamentos de metodologia. 5ª edição, Editora Saraiva. São Paulo, 2006.

FERNANDES, C.S. MARQUES, C.A. **A contextualização no ensino de Ciências:** A voz de colaboradores de textos teóricos e metodológicos do Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: <https://docplayer.com.br/42056965-Investigacoes-em-ensino-de-ciencias-v17-2-pp-2012.html>

FERNANDES, B. M. e MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In Molina, M. C. & S. Jesus, M. S. (orgs). *Por uma educação do campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação de Campo* (p.32-53). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004.

FERREIRA, F. J. BRANDÃO, E.C. Educação do Campo: Um olhar histórico, uma realidade concreta. *Revista Eletrônica de Educação*. Ano V. No. 09, 2011.

FREITAS, L. C. "Organização do trabalho pedagógico". Palestra proferida no V11 Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, agosto de 1991 (mimeo).

FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*, 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, C. A. *Como abordar Projetos de Pesquisa*. 4ª edição. Editora Atlas S. A. 2002.

HAGE, S. A. M. *A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo*. 2008. Disponível em: https://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf

KOLLING, J. E. CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília DF. 2002.

KOLLING, J. E. NÉRY, I. MOLINA, M. C. *Por uma educação básica do campo: (memória)*, Editora: Universidade de Brasília, 3ª edição, 1999.

LUTFI, M. **Cotidiano e educação em química: os aditivos em alimentos como proposta para o ensino de química no 2º grau**. Ijuí: Unijuí, 1988.

_____. *Ferrados e cromados: produção social e apropriação privada do conhecimento químico*. Ijuí: Unijuí, 1992.

_____. *Abordagem sociológica do ensino de química*. *Ciência & Educação*, n. 3, 1997.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*, 7ª edição, São Paulo. Editora Atlas S. A. 2010.

MORAES, R. *Análise de conteúdo*. *Revista Educação*, Porto Alegre, v.22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html

NASCIMENTO, M. I. M. *O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)*. Disponível em:

PAVÃO, A. C. FREITAS, D. *Quanta Ciência há no Ensino de Ciências*. Editora EdUFSCar, 1ª edição. São Carlos, 2011.

PAVÃO, A. C. *Ensinar Ciências fazendo ciências*. In *Quanta Ciência há no Ensino de Ciências*. Cap[ítulo 1, Editora EdUFSCar, 1ª edição. São Carlos, 2011.

Projeto Político Pedagógico de uma escola pública do município de Erebangó-RS, 2017-2019.

RICARDO, E. **Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos parâmetros curriculares nacionais a uma compreensão para o ensino das ciências**. 2005. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Centro de Ciências da Educação, Centro de Ciências Biológicas da UFSC, Florianópolis, 2005.

SANTOS, W. L. P. e MORTIMER, E. F. Concepções de professores sobre contextualização social do ensino de química e ciências. In; Reunião anual da sociedade brasileira de química, 22, 1999. Anais...Poços de Caldas: Sociedade Brasileira de Química, 1999.

SANTOS, W. L. P. e MORTIMER, E. F. Pesquisa em Educação em Ciências. Vol. 2, Nº 2, Revista Ensaio. Belo Horizonte 2002.

SILVA, E. L. MARCONDES, M. E. R. Visões de Contextualização de professores de química na elaboração de seus próprios materiais didáticos. Rev. Ensaio, vol, 12. n. 01. p. 101-118, Belo Horizonte, 2010.

SOARES, E. A. L. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, DF, 2001.

VASCONCELOS, S. D. O livro didático de ciências- inserindo critérios bioéticos na análise do conteúdo biológico. In Quanta Ciência há no Ensino de Ciências. Capítulo 4, Editora EdUFSCar, 1ª edição. São Carlos, 2011.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 14ª edição, Papirus, 2002.

VENDRAMINI, C. R. **Educação e trabalho:** reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cad. Cedes, vol, 27 n. 72, Campinas 2007.

VIEIRA, S. L. FARIAS, I. M. S. **Política Educacional no Brasil:** Introdução Histórica (2003).

WARTHA, E. J. SILVA, E. L. BEJARANO, N. R.R. Conceitos Científicos em Destaque: **Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química.** QUÍMICA NOVA NA ESCOLA, 84 Vol. 35, Nº 2, p. 84-91, MAIO 2013.

APÊNDICES



Questionário- Professores da Área de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia)

Idade:_____ Gênero: F () M () Área de formação:_____

Tempo de atuação docente:

1- Você tem alguma especialização? Qual?

2- Em quantas escolas trabalha atualmente? Quantas horas/semana?

3- Em quais disciplinas trabalha atualmente?

4- Você reside no campo ou na cidade?

5- O que você entende por contextualização?

6- O que você entende por interdisciplinaridade?

7- Você trabalha a contextualização e a interdisciplinaridade durante as aulas de Ciências da Natureza?

8-Existe interação entre as disciplinas de química, física e biologia na escola? Em que momentos isso acontece? Você considera essa interação importante?

9- Você consegue relacionar o conteúdo com o cotidiano dos alunos? Como?

11- Considerando que existem alunos oriundos do campo que frequentam a escola, quais destes elementos é trabalhado com os alunos durante o ano letivo?

() Interdisciplinaridade

() Saberes populares

() Identidade e cultura dos alunos

() Conhecimentos prévios dos estudantes

() Agroecologia

() Educação pela pesquisa.

() Outros: _____

Em que momentos estes elementos são trabalhados?

12- Os livros didáticos utilizados na escola, trazem alguma informação sobre a Educação do Campo ou elementos como interdisciplinaridade, conhecimentos prévios ou Agroecologia?



Questionário- Alunos do campo (Ensino Médio)

Idade: _____ Gênero: _____ Ano: _____

1- Onde você mora?

() campo/ área rural () cidade/ área urbana

2- Qual atividade profissional sua família exerce?

3- Você trabalha? Com o que?

4- Você consegue estabelecer vínculo/ ligação dos conteúdos de Ciências (Biologia, Física e Química) com o seu dia a dia? Se sim, cite um exemplo.

5- Na sua opinião os conteúdos de Química, Física e Biologia são interligados? Ou são distantes entre si? Justifique.

6- Nas disciplinas de Ciências da Natureza existem discussões sobre dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas?

7- Quando se trabalha com os livros didáticos em sala de aula, você percebe relação entre os conteúdos de Química, Física e Biologia, ou não?

8- Quando se dá início a um novo conteúdo, é feito um diálogo ou atividade anterior, para perceber se você já estudou, se conhece ou não conhece o assunto?

9- O que você entende por educação do campo e por educação no campo? Você acha que existe alguma diferença? Explique:

10- Você considera importante a permanência das escolas do e no campo, para sua comunidade?

11- As atividades vivenciadas no seu dia a dia no campo, são estudadas ou abordadas em algum momento, de alguma forma, durante as aulas de Química, Física ou Biologia?



Questionário- Direção e coordenação Pedagógica

Idade:_____ Gênero: F () M () Área de formação:_____

Área de atuação na escola:

1- Você tem alguma especialização? Qual?

3- Em quantas escolas trabalha atualmente?

4- Você reside no campo ou na cidade?

5- Qual o número de alunos que frequentam o Ensino Médio atualmente? E quantos destes alunos são residentes do campo/ área rural?

6- Considerando o número de estudantes do campo que frequentam a escola, alguns destes elementos fazem parte da proposta da escola?

() Interdisciplinaridade

() Identidade e cultura dos alunos

() Conhecimentos prévios dos estudantes

() Agroecologia

() Educação pela pesquisa.

() Saberes Populares

() Outros: _____

7- Existe alguma dificuldade pedagógica relacionada aos alunos oriundos do campo que frequentam a escola?

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) -
PROFESSORES E DIREÇÃO**

*A CONTEXTUALIZAÇÃO E O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA OS ALUNOS DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE EREBANGO-RS*

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“A contextualização e o ensino de Ciências: relações com a Educação do Campo em uma escola de Erebangó-RS”**.

Desenvolvida pela acadêmica Maiara Aparecida Ferreira, discente do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza- Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação do Dr.^a Sinara München.

O objetivo central do estudo é identificar e analisar quais as contribuições que o ensino de ciências proporciona para que haja contextualização entre os conteúdos ministrados aos alunos oriundos do campo, no município de Erebangó-RS.

Justificativa: Trabalhar a contextualização é uma estratégia de ensino, um recurso pedagógico, que torna possível compreender os conteúdos trazidos pelas disciplinas com maior clareza, problematizando também dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, a fim de despertar senso crítico aos estudantes, podendo assim contribuir com a educação do campo. O convite a sua participação se deve à conhecer o contexto escolar e a realidade cotidiana dos educandos do Colégio Estadual Irineu Evangelista de Souza, convivendo com os educandos cotidianamente.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder um questionário com questões abertas à pesquisadora do projeto. O tempo de aplicação do questionário é de aproximadamente trinta

minutos. Os questionários serão armazenados, mas somente terão acesso aos mesmos a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo físico, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir com a produção do conhecimento, o que pode retornar posteriormente para a comunidade. Ainda, a devolutiva dos resultados da pesquisa será enviado para o participante por e-mail.

Essa pesquisa poderá apresentar riscos de constrangimento e desconforto no seu desenvolvimento. Para minimizar esses riscos a pesquisadora explicará de maneira clara os objetivos e procedimentos, bem como os participantes poderão desistir da pesquisa a qualquer momento. Caso os riscos identificados venham se concretizar a pesquisa será interrompida e será agendada uma nova data.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, 02 de Outubro de 2018.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Os pesquisadores, abaixo-assinados, se comprometem a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o pesquisador responsável: Tel: (54-3321-7051)

e-mail: sinara.munchen@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, Rodovia RS-135, 200-Zona Rural, CEP: 99700-000, Erechim- RS.

Assinatura do assistente de pesquisa

Tel: (54-3321-7051)

e-mail: maiaraaaferreira@gmail.com

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, Rodovia RS-135, 200-Zona Rural, CEP: 99700-000, Erechim- RS.

TERMO DE ASSENTIMENTO- ALUNOS MENORES DE 18 ANOS

A CONTEXTUALIZAÇÃO E O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA OS ALUNOS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE EREBANGO-RS

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **“A contextualização e o ensino de Ciências: relações com a Educação do Campo em uma escola de Erebangó-RS”**, sob a responsabilidade dos pesquisadores da Dr.^a Sinara München e a acadêmica Maiara Aparecida Ferreira.

Nesta pesquisa nós estamos buscando identificar e analisar quais as contribuições que o ensino de ciências proporciona para que haja contextualização entre os conteúdos ministrados aos alunos oriundos do campo, no município de Erebangó-RS.

Na sua participação você irá responder a um questionário, com perguntas abertas, sobre a educação. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Os resultados estarão à disposição quando a pesquisa for finalizada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Este estudo apresenta risco mínimo de desconforto e constrangimento no seu desenvolvimento. Para minimizar esses riscos a pesquisadora explicará de maneira clara os objetivos e procedimentos.

Os benefícios relacionados com a colaboração desta pesquisa é o de contribuir com a produção do conhecimento, o que pode retornar posteriormente para a comunidade. Ainda, ao término da pesquisa, os resultados serão fornecidos à escola.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: a Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Erechim.

() Aceito responder o questionário.

() Não aceito responder o questionário.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Receberei uma via deste termo assentimento.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) menor

Erechim, 02 de Outubro de 2018.

Os pesquisadores, abaixo-assinados, se comprometem a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.

Maiara Aparecida Ferreira
Tel: (54) 3321-7349
e-mail: maiaraaaferreira@gmail.com
Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, Rodovia ERS 135, KM 72, CEP 99700-000 Erechim - Rio Grande do Sul – Brasil

Sinara München
Tel: (54) 3321-7349
e-mail: sinara.munchen@uffs.edu.br
Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, Rodovia ERS 135, KM 72, CEP 99700-000 Erechim - Rio Grande do Sul – Brasil

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- RESPONSÁVEL DO ALUNO

A CONTEXTUALIZAÇÃO E O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA OS ALUNOS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE EREBANGO-RS

Eu, _____, idade: _____ anos,

Endereço: _____

_____, responsável pelo aluno _____, na qualidade de _____, fui esclarecido(a) sobre o trabalho de pesquisa intitulado: **“A contextualização e o ensino de Ciências: relações com a Educação do Campo em uma escola de Erebangó-RS”**, a ser desenvolvido pelo Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza- Licenciatura, sob orientação da Dr.^a Sinara München, da Universidade Federal da Fronteira Sul e que terá como voluntária a acadêmica, Maiara Aparecida Ferreira.

Estou ciente que a acadêmica e a orientadora acima referidos aplicarão um questionário com perguntas sobre a educação. Essa pesquisa não terá nenhum gasto e ganho financeiro pela participação, podendo apresentar risco mínimo de desconforto e constrangimento no seu desenvolvimento.

Para minimizar esses riscos a pesquisadora explicará de maneira clara os objetivos e procedimentos. Os benefícios relacionados com a colaboração desta pesquisa é o de contribuir com a produção do conhecimento, o que pode retornar posteriormente para a comunidade.

Os pesquisadores farão o possível para que sua presença não afete a rotina da turma e combinarão com os professores as medidas a serem tomadas para prevenir alterações no comportamento dos estudantes. Da mesma forma, se comprometem a respeitar as normas da instituição quando entrarem nas suas dependências.

Por ser este estudo de caráter puramente científico, os resultados serão utilizados somente como dados da pesquisa, e o nome das famílias, crianças e professoras envolvidas não será divulgado.

Estou ciente que, se em qualquer momento me sentir desconfortável com a realização da pesquisa poderei retirar este consentimento sem qualquer prejuízo para mim ou para o estudante. Fui esclarecido(a) também que, no momento em que eu desejar de maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei obtê-las entrando em contato com a acadêmica ou a sua orientadora, nos seguintes

telefones e/ou endereço: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, Rodovia RS-135, 200- Zona Rural, CEP: 99700-000, Erechim- RS. Tel: (54-3321-7051)

Por estar de acordo com a participação do estudante, pela(o) qual sou responsável, assino este termo em duas vias, sendo que uma ficará em meu poder e a outra será entregue aos pesquisadores.

Os pesquisadores, abaixo-assinados, se comprometem a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.

Dr^a Sinara München

Acadêmica Maiara A. Ferreira

Autorizo a participação da criança pela qual sou responsável

Assinatura do responsável

Erechim, 02 de Outubro de 2018.