



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC

JORDÂNIA ALVES PEREIRA CRISPIM

**Educação escolar e cultura local: reflexões e proposições na comunidade de
Redonda – Icapuí/CE**

MOSSORÓ

2025



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC

JORDÂNIA ALVES PEREIRA CRISPIM

**Educação escolar e cultura local: reflexões e proposições na comunidade de
Redonda – Icapuí/CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Penteado Urban

**Mossoró – RN
2025**

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

C932e Crispim, Jordânia Alves Pereira
Educação escolar e cultura local: reflexões e
proposições na comunidade de Redonda - Icapuí - Ceará.
/ Jordânia Alves Pereira Crispim. - Mossoró, 2025.
109p.

Orientador(a): Prof. Dr. Samuel Penteado Urban.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Cultura local. 2. Currículo escolar. 3. Pedagogia
histórico-crítica. 4. Comunidade pesqueira. I. Urban,
Samuel Penteado. II. Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte. III. Título.

JORDÂNIA ALVES PEREIRA CRISPIM

**Educação escolar e cultura local: reflexões e proposições na comunidade de
Redonda – Icapuí/CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.

Aprovada em:29/08/2025.

Banca Examinadora

Dr. Samuel Penteado Urban (Orientador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - POSEDUC/UERN

Dra. Joseane Abílio de Sousa Ferreira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - DE/CAP/UERN

Dr. Gabriel Ribeiro Demartini
Cemei José Marrara - Prefeitura Municipal de São Carlos - SP

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela vida, pela força e pela sabedoria concedida ao longo desta caminhada.

Ao meu esposo, pelo companheirismo, pela parceria e pelo apoio incondicional em todos os momentos.

Aos meus filhos, Marina e Miguel Matteo por serem luz na minha vida.

Aos meus pais e à minha família, pelo carinho, incentivo e amor constantes.

À minha madrinha, Marta Barcelos, que sempre me motivou e sempre será para mim um exemplo de superação.

À minha concunhada, Jemima Crispim, pelo incentivo, pela presença e por ser bênção em minha vida, presente desde o início desta trajetória.

À Maria Cecília, pelas valiosas contribuições à nossa pesquisa.

À Ana Melo, que, durante este período do curso de mestrado, como Secretária de Educação, me deu apoio para que eu pudesse cursá-lo.

Ao professor e orientador Samuel Urban, pela oportunidade que me proporcionou para a realização deste trabalho, paciência e orientação.

À banca examinadora, pelas contribuições enriquecedoras.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, pelo acolhimento e pelas oportunidades de crescimento acadêmico

RESUMO

Este estudo teve como propósito compreender como a cultura local da comunidade pesqueira de Redonda pode ser incorporada ao currículo da Escola de Ensino Fundamental Horizonte da Cidadania, mediando o processo de apropriação do conhecimento historicamente sistematizado pelos estudantes e favorecendo uma formação crítica e emancipadora, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. A investigação fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, orientada pelo materialismo histórico-dialético, coerente com os princípios da pedagogia histórico-crítica. A pesquisa combinou investigação bibliográfica, centrada em autores como Dermeval Saviani (2008), Newton Duarte (1985) e José Carlos Libâneo (1984), entre outros autores, e com pesquisa de campo realizada junto aos professores da escola através de questionários com perguntas abertas e fechadas, buscando conhecer suas percepções sobre como compreender a cultura local no processo de ensino-aprendizagem. O estudo desenvolveu-se no contexto específico da comunidade de Redonda, localizada em Icapuí-CE, caracterizada pela forte presença da cultura pesqueira artesanal e pela vivência dos estudantes em um território tradicional, cujos conhecimentos locais influenciam diretamente suas identidades e relação com o conhecimento escolar. A análise dos dados foi orientada pelos princípios da pedagogia histórico-crítica, especialmente o movimento dialético que compreende a prática social como simultaneamente ponto de partida e de chegada do processo educativo. Perante o estudo realizado propomos as oficinas “Nossa Gente, Nossa História: memórias, identidades e saberes da comunidade de Redonda” que devem ser inseridas dentro da matriz curricular do tempo integral. Os resultados evidenciam que, embora os docentes reconheçam a relevância da cultura local para a aprendizagem, ainda há lacunas em sua efetiva sistematização no currículo escolar. Conclui-se que a inserção da cultura pesqueira no processo educativo amplia a compreensão crítica da realidade e contribui para a construção de um conhecimento contextualizado, apontando a necessidade de um currículo mais dialógico, inclusivo e comprometido com a transformação social.

Palavras-chave: Cultura local. Currículo escolar. Pedagogia histórico-crítica. Comunidade pesqueira.

ABSTRACT

his study aimed to understand how the local culture of the fishing community of Redonda can be incorporated into the curriculum of the Horizonte da Cidadania Elementary School, mediating the appropriation of historically systematized knowledge by students and fostering a critical and emancipatory education in the light of Historical-Critical Pedagogy. The investigation was based on a qualitative approach, guided by historical-dialectical materialism, consistent with the principles of Historical-Critical Pedagogy. The research combined bibliographical investigation, centered on authors such as Dermeval Saviani (2008), Newton Duarte (1985), and José Carlos Libâneo (1984), among others, with field research carried out with the school's teachers through questionnaires with open and closed questions, seeking to understand their perceptions of how local culture can be integrated into the teaching-learning process. The study was developed in the specific context of the community of Redonda, located in Icapuí, Ceará, characterized by the strong presence of artisanal fishing culture and by students' experiences in a traditional territory, where local knowledge directly influences their identities and relationship with school knowledge. Data analysis was guided by the principles of Historical-Critical Pedagogy, especially the dialectical movement that understands social practice as both the starting point and the endpoint of the educational process. Based on the study, we propose the workshops *"Our People, Our History: Memories, Identities, and Knowledge of the Redonda Community"* to be integrated into the full-time school curriculum. The results show that, although teachers recognize the relevance of local culture for learning, there are still gaps in its effective systematization in the school curriculum. It is concluded that the inclusion of fishing culture in the educational process broadens the critical understanding of reality and contributes to the construction of contextualized knowledge, pointing to the need for a more dialogical, inclusive, and socially transformative curriculum.

Keywords: Local culture. School curriculum. historical-critical Pedagogy. Fishing community.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ilustração do Jereré.....	40
Figura 2 - Ilustração do Manzúa.....	41
Figura 3 - Fotografia de pescadores com cangalhas.....	41
Figura 4 - Localização Geográfica do município de Icapuí-CE.....	43
Figura 5 - Fotografia do morro da Ponta Grossa.....	46
Figura 6 - Fotografia da Ponte do Vigário.....	46
Figura 7- Fotografia da Orla da Praia de Redonda.....	47
Figura 8 - Primeiro registro de morte da batalha do Icapuí.....	52
Figura 9 - Fotografia do barco comunitário Monsenhor Diomedes.....	55
Figura 10 - Registro de uma das manifestações populares na BR-304.....	57
Figura 11 - Fotografia da queimada de barco de mergulho capturado.....	58
Figura 12 - Fotografia da queimada de barco de mergulho capturado.....	58
Figura 13 - Pescadores de Redonda arrastando embarcação após apreensão realizada por eles mesmos.....	59
Figura 14 - Inauguração da Escola Horizonte da Cidadania.....	63
Figura 15 - Capa dos livros - Redonda: Volta Santa, Santa Luiza do Mar/ A Aldeia do Areal: história e memória de Ibicuitaba/Icapuí Cidade da Gente.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de professores.....	69
Quadro 2 - Oficinas 1º bimestre.....	81
Quadro 3 - Oficinas 2º bimestre.....	82
Quadro 4 - Oficinas 3º bimestre.....	83
Quadro 5 - Oficinas 4º bimestre.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVALIE – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Município de Icapuí
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNCA – Comissão Nacional da Cultura Afro-Brasileira
CGSL – Colônia de Pescadores Z-17 da Comunidade de Redonda
COPEM – Comissão Permanente de Educação Municipal
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
FGV – Fundação Getúlio Vargas
IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e reforma Agrária
IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PSF – Programa Saúde da Família
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC – Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UBS – Unidade Básica de Saúde
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations Children's Fund*)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CULTURA LOCAL: IDENTIDADE, SABERES E PRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	17
2.1	Cultura local e prática social: fundamentos da pedagogia histórico-crítica.....	17
2.2	Marco legal educacional brasileiro: avanços e contradições na valorização da cultura local.....	24
3	O CURRÍCULO A PARTIR DE UMA COMPREENSÃO CRÍTICA	30
3.1	Currículo e prática social na pedagogia histórico-crítica.....	32
4	A PESCA DA LAGOSTA EM ICAPUÍ-CE: DIMENSÕES HISTÓRICAS, SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS	36
4.1	Os primeiros governos e o desenvolvimento municipal.....	39
4.2	A chegada da pesca da lagosta: transformações socioeconômicas	40
4.2.1	A pesca da lagosta na Praia de Redonda.	44
4.2.2	A Guerra da Lagosta	50
5	ANÁLISE CURRICULAR DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORIZONTE DA CIDADANIA	63
5.1	Percepções docentes sobre cultura local e prática pedagógica: um estudo com professores da Escola Horizonte da Cidadania	69
5.2	Integrando a cultura local ao currículo da Escola Horizonte da Cidadania	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
	REFERÊNCIAS	90
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES DA ESCOLA HORIZONTE DA CIDADANIA DA COMUNIDADE DE REDONDA, ICAPUÍ-CE.....	95

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo introdutório apresentamos o trajeto da aproximação da autora, em relação à temática da valorização cultural na escola, além da relação com o objeto da pesquisa e como se sucedeu sua construção; as inquietações relativas ao problema da pesquisa, a abordagem metodológica adotada na investigação, tendo em vista a necessidade de buscar respostas para a problemática pesquisada.

Estudos e pesquisas são necessários para aprimorar a compreensão sobre as estratégias de ensino-aprendizagem que podem colaborar com os professores, como também nas definições das práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento pleno dos educandos. No período em que estivemos atuando na rede municipal como professora e posteriormente como formadora do Programa de Alfabetização na Idade Certa -PAIC¹ Integral, nos inquietamos com a ausência dos saberes e conhecimentos acerca da história e da cultura local no currículo escolar. Dessa forma, buscamos analisar e compreender a contribuição da inclusão da histórica de Icapuí e especificamente da comunidade de Redonda no seu contexto histórico/cultural para contribuir com a formação crítica e cidadã dos estudantes, fazendo com que eles reflitam e valorizem sua cultura.

Propomos, desta forma, uma reflexão sobre as complexidades que envolvem a escola e o currículo, no intuito de perceber as contribuições educativas oriundas da comunidade de Redonda, localizada em Icapuí-CE, reconhecendo o contexto local como um fator fundamental na formação dos educandos. Para resultados eficientes, nesta proposta, é necessário fomentar um currículo que vivencie, de maneira contextualizada e comprometida, aspectos da cultura local, promovendo o ensino-aprendizagem.

Nossa proposta fundamenta-se na compreensão de que a cultura local constitui uma manifestação concreta da prática social dos educandos. Conforme a pedagogia histórico-crítica, a prática social é simultaneamente ponto de partida e de chegada do processo educativo, mas

¹ PAIC-Integral: O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado em 2007. Visa oferecer aos municípios formação continuada aos professores, apoio à gestão escolar, entre outros aspectos. Iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados na Educação Infantil e do 1º ano ao 5º ano dos anos Iniciais e os alunos do 6º ao 9º ano dos anos Finais do Ensino Fundamental, da rede pública cearense. Juntamente com outras experiências, o PAIC contribuiu para a estruturação por parte Ministério da Educação do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). É um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental.

enriquecida pela apropriação do patrimônio cultural historicamente acumulado pela humanidade (Saviani, 2008).

O estudo deu-se na comunidade de Redonda, que está localizada no município de Icapuí, situado no litoral leste do estado do Ceará, a cerca de 200 km da capital Fortaleza. São 64 km de praias, onde a principal atividade econômica é a pesca da lagosta, em um cenário que se perpetua nas 14 comunidades litorâneas do município e a comunidade de Redonda se destaca por suas belezas naturais, seu povo acolhedor e pela sua cultura local.

A presente pesquisa tem como *lôcus* a Escola de Ensino Fundamental Horizonte da Cidadania, localizada na comunidade de Redonda, em Icapuí-CE. A escola reúne crianças e adolescentes que residem nas comunidades do entorno, Retiro Grande, Ponta Grossa, Redonda, Peroba e Picos, que utilizam o transporte escolar para se deslocarem de suas comunidades. A maioria dos educandos vem de famílias de pescadores artesanais, agricultores, e outra parte de funcionários públicos e comerciantes.

Ao atuarmos na escola Horizonte da Cidadania, com assessoria pedagógica da Secretaria de Educação de Icapuí no período de 2021-2022, acompanhamos alguns casos preocupantes de crianças e adolescentes que convivem em ambientes propício às drogas. Essa realidade traz como consequência; alunos envolvidos com drogas, união estável precoce, gravidez na adolescência, falta de perspectiva de futuro, alto grau de indisciplina, reprovação e desistência escolar.

Neste sentido devemos considerar que a escola pode, transformar a sociedade, sobretudo se utilizarmos de um processo de ensino e aprendizagem que tenha como ponto de partida a prática social, como também compreendermos que o(a) professor(a), é aquele(a) que exerce uma função importante no ensino-aprendizagem, no contínuo esforço de que as crianças e adolescentes possam se transformar em cidadãos ativos, críticos e reflexivos.

É de suma importância desenvolvermos pesquisas que propiciem contribuições à ressignificação dos currículos escolares. Como afirma Libâneo (2019, p. 2):

É relevante o estudo sobre finalidades e objetivos da educação escolar tanto para identificar orientações políticas/valorativas explícitas ou implícitas para os sistemas escolares e os currículos, como para ajudar os professores a tomarem consciência de sua repercussão nas práticas escolares e no seu trabalho.

Esse tipo de estudo obtém maior notoriedade com a constatação de Esquivel (2015, p. 575), onde destaca que “os professores constituem o fator crucial na implementação de mudanças curriculares e são os professores os principais intermediários para o currículo”. Essa

afirmação relaciona-se ao fato de que o conhecimento dos educadores é crucial para a interpretação e implementação de mudanças sociais.

Para a escola conseguir realizar esta transmissão-assimilação do saber sistematizado não basta sua existência... a escola tem de possibilitar as condições para que haja a transmissão e a assimilação dos conhecimentos construídos historicamente. Para tanto, (...) deverá dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio (Saviani, 2008, p. 18).

Partimos da seguinte problemática: como a cultura local pode ser incorporada no currículo escolar da Escola de Ensino Fundamental Horizonte da Cidadania, de modo a contribuir para uma formação significativa e emancipadora dos estudantes, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica?

O objetivo deste estudo é compreender como a cultura local da comunidade pesqueira de Redonda pode ser incorporada ao currículo da Escola de Ensino Fundamental Horizonte da Cidadania, mediando o processo de apropriação do conhecimento historicamente sistematizado pelos estudantes e favorecendo uma formação crítica e emancipadora, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Temos como *objetivos específicos para este estudo*: compreender de que modo a cultura local pode se constituir como ponto de partida para a mediação pedagógica; analisar as percepções docentes sobre a relação entre a cultura local e conhecimento científico; propor oficinas como estratégias pedagógicas onde se utiliza a cultura pesqueira como ponto de partida.

A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, coerente com os princípios da pedagogia histórico-crítica. Essa opção metodológica busca compreender a prática educativa como parte de uma totalidade concreta, articulando dimensões históricas, sociais e culturais (Saviani, 2008).

Abordagem qualitativa é apropriada para estudos que visam interpretar significados, representações e percepções dos sujeitos envolvidos, considerando as determinações histórico-sociais que constituem a prática social dos sujeitos investigados.

Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as situações que estão sendo focalizadas. Ao considerarmos os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. (Lüdke; André, 1986, p. 7)

O estudo combinou investigação bibliográfica, centrada em autores de referência como Dermeval Saviani (2008,2009), Newton Duarte (1985,2000), José Carlos Libâneo(1984) e João

Luiz Gasparin(2007), com pesquisa de campo realizada junto a professores da Escola Horizonte da Cidadania.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas, elaborado no *Google Forms*, com o objetivo de conhecer as percepções dos professores acerca de como compreender a cultura local no processo de ensino-aprendizagem. Os questionários foram respondidos de forma individual, entre os meses de abril a junho de 2024, tanto de maneira presencial quanto remota, com mediação da pesquisadora.

Os participantes responderam ao formulário por meio eletrônico, com duração média estimada de 15 minutos. As respostas foram automaticamente registradas na plataforma e, posteriormente, organizadas para análise dos resultados. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme preceitos éticos da pesquisa com seres humanos. Desta forma, a análise dos dados foi guiada pelo referencial teórico adotado, dialogando com as categorias de cultura, currículo e prática pedagógica crítica.

Nesse sentido, faz-se necessário dizer que o contexto da escola é marcado pela forte presença da cultura pesqueira artesanal e pela vivência dos alunos em um território tradicional, cujos conhecimentos locais influenciam diretamente suas identidades e a relação com o conhecimento escolar. Esse cenário justificou a escolha da instituição como locus privilegiado da pesquisa, bem como nossa opção por compreender a percepção docente acerca da cultura local.

A análise dos dados foi orientada pelos princípios da pedagogia histórico-crítica, especialmente o movimento dialético, possibilitando identificar as contradições e potencialidades transformadoras da prática social escolar.

O segundo capítulo realiza uma revisão bibliográfica com o objetivo de discutir o conceito de cultura e entender como ele tem sido abordado nos documentos oficiais da educação. Além dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica para o trabalho com cultura local, apresentando uma crítica contundente às "pedagogias do aprender a aprender" e à Pedagogia das Competências presente na BNCC, que tendem a relativizar o conhecimento científico em nome da valorização dos saberes locais. Foi explorada a importância da cultura local nos referenciais educacionais, destacando a inclusão de valores, tradições e saberes regionais no currículo escolar como possibilidade de tornar a aprendizagem promissora.

No terceiro capítulo, discutiu-se a importância de integrar a cultura local nas práticas educativas, destacando como ela impacta diretamente o currículo escolar e a relação entre educadores e educandos. A cultura local vai além de tradições e manifestações artísticas,

abrangendo valores, crenças e práticas cotidianas que moldam a identidade dos indivíduos e das comunidades.

A integração da cultura local ao currículo permite que o professor conheça e reconheça a realidade de vida de seus alunos, permitindo que este colabore com intervenções que propiciem um ambiente mais inclusivo e colaborativo. Além disso, a educação deve ser política, reconhecendo as relações sociais e culturais de poder, transformando a escola em um espaço de colaboração com a comunidade e suas estruturas.

A utilização da cultura local como ponto de partida para a apropriação do conhecimento científico sistematizado no meio educacional, contribui para a construção de um ambiente escolar que respeita e valoriza as manifestações da prática social dos alunos.

Analisando a cultura como preceito nas práticas educativas, é essencial considerar como essa abordagem contribui para o engajamento dos(as) estudantes, a construção de identidade, a promoção da diversidade e a preparação deles para a participação crítica na sociedade. São análises que buscamos fazer nesta seção, contribuindo para que o resultado da pesquisa e a discussão da proposta curricular da Escola Horizonte da Cidadania tenha uma relação atentar a cultura local.

No quarto capítulo, explorou-se a história e o desenvolvimento do município de Icapuí, no Ceará, destacando a importância da pesca artesanal na cultura local como ponto forte a ser explorado como processo de transformação dentro da pedagogia histórico-crítica. A trajetória de Icapuí começou com o nome original de Caiçara e se consolidou ao longo dos séculos, com a luta de sua população por melhorias, incluindo a conquista da emancipação política em 1984. A resistência da comunidade, marcada pela busca por serviços essenciais e luta por autonomia, é um dos pilares da história de Icapuí.

A cidade passou por importantes transformações políticas e sociais, como a implementação do Programa de Saúde da Família (PSF) e o reconhecimento em áreas como educação, com prêmios nacionais e internacionais, como o prêmio Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF²). No entanto, também enfrentou sérios desafios econômicos, especialmente durante a crise da pesca da lagosta na década de 1990, o que afetou diretamente a vida dos pescadores locais.

² UNICEF: O Fundo das Nações Unidas para a Infância é uma agência das Nações Unidas responsável por fornecer recursos humanitários e de desenvolvimento ajuda a crianças em todo o mundo.

Apesar dessas dificuldades, Icapuí demonstrou resiliência, buscando alternativas econômicas como o turismo de base local, que pode se tornar uma importante fonte de renda e preservação ambiental. Embora a educação e a saúde ainda sejam áreas que precisam de mais investimentos, a cidade tem mostrado avanços e conquistado reconhecimento. Olhando para o futuro, Icapuí tem o potencial de se tornar uma referência em sustentabilidade, educação e desenvolvimento cultural, mantendo sua identidade e oferecendo uma qualidade de vida melhor para seus cidadãos.

Neste mesmo capítulo destacamos a comunidade de Redonda, que tem em suas raízes a tradição da cultura pesqueira e agricultura familiar, saberes e fazeres empíricos percebidos nos conhecimentos adquiridos e transmitidos ao longo das gerações. Isso inclui técnicas de pesca, ciclos sazonais, comportamento de espécies aquáticas e métodos de conservação, manejo da terra para cultivos sazonais. E esse conhecimento tradicional é valorizado como uma forma de adaptação às condições locais.

Apresentamos pontos importantes da cultura da pesqueira, mas que vale salientar as constantes comparações e discriminação dessa cultura e a busca incansável dos “empresários da lagosta” de centralizar o comércio e se fazerem mais ricos, através destes sujeitos, desvalorizando a matéria-prima e praticando um comércio irregular e predatório.

No capítulo final, analisamos a organização curricular da Escola de Ensino Fundamental Horizonte da Cidadania o texto discorre sobre o histórico da escola desde sua criação, marcada pela mobilização comunitária e pelo caráter participativo. Apresentamos neste mesmo capítulo a pesquisa de campo que foi realizada por meio de questionários aplicados aos professores desta mesma instituição.

E por tudo isso, torna-se necessário compreendermos a escola e seu papel, que deve estar além de ser apenas transmissora. O espaço escolar deve se configurar como lugar de diálogo entre diferentes saberes, onde o conhecimento transforme as realidades. O capítulo a seguir irá discutir a cultura local em sua relação com a identidade os saberes e as práticas no contexto escolar.

É nesse cenário que se insere o capítulo a seguir, dedicado a discutir a cultura local em sua relação com a identidade, os saberes e as práticas no contexto escolar. A análise busca evidenciar como a escola pode se constituir como espaço de valorização da memória social, de reconhecimento das tradições comunitárias e de articulação entre os conhecimentos da vida e os conhecimentos historicamente sistematizados.

2 CULTURA LOCAL: IDENTIDADE, SABERES E PRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A formação do ser humano se constrói pela prática social, que perpassa em múltiplas dimensões, e dentre elas encontra-se a cultura – essencial para a constituição dos indivíduos e da sociedade. O processo de ensino-aprendizagem deve partir da realidade concreta dos educandos e, por meio da mediação escolar. E para chegarmos a esse entendimento, se faz necessário compreender a relação entre cultura local e educação.

Articular saberes populares e conhecimentos científicos, por meio da mediação do professor, proporciona ao aluno uma aprendizagem contextualizada, crítica e transformadora. Saviani (2008, p.71) afirma que “A educação é concebida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa”. O processo educativo deve acontecer como ponte entre o que os alunos têm de saberes acumulados socialmente e sua aplicação/reflexão no seu contexto concreto.

Este capítulo faz uma breve discussão conceitual acerca do que se entende por cultura, como também busca discutir a importância da cultura local nos referenciais da Educação, abordando sua relevância para a construção curricular e para a prática pedagógica. Nesse contexto, a cultura local, compreendida como um dos aspectos fundamentais da prática social, e na inserção ao ambiente escolar, promove uma aproximação efetiva entre educação e realidade dos alunos.

A educação desempenha um papel basilar na construção da identidade de indivíduos e comunidades, sendo a prática social o espaço que associem as experiências de vida e os saberes sistematizados. Nessa perspectiva, a valorização dos conhecimentos produzidos nas experiências comunitárias, em diálogo com o saber científico, amplia o sentido do processo educativo, tornando-o contextualizado, emancipador e capaz de promover transformações sociais.

2.1 Cultura local e prática social: fundamentos da pedagogia histórico-crítica

Iniciamos nossa discussão defendendo que, para se pensar em cultura, devemos pensá-la “desatrelada de um projeto histórico emancipador [que] tem sido a regra, sob hegemonia ideológica do capital” (Teixeira, Dias, 2011, p. 121). Dessa forma, ainda segundo os mesmos

autores, se buscamos termos coerência com o materialismo histórico-dialético, não podemos pensar a cultura por “uma perspectiva teórica que privilegia o micro em detrimento dos nexos e relações entre o singular e o universal” (Teixeira, Dias, 2011, p. 121).

Desta forma, interpretamos a cultura na relação com a educação no sentido de a cultura que está intimamente ligada às relações econômicas, e desta forma, “a tarefa da prática educativa é a de enriquecer a subjetividade dos alunos, por meio do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu” (Assumpção, 2014, p. 139).

O modelo de abordagem que priorize aprendizagens superficiais e individualizadas, provoca o esvaziamento do caráter emancipatório da educação, é imprescindível superar uma visão instrumentalizada da aprendizagem e promover uma prática pedagógica que possibilite a articulação destes como conhecimentos universais, em uma perspectiva crítica e transformadora do currículo.

Caso contrário, estaremos caindo naquilo que Duarte (2001, p. 35) definiu como *pedagogias do aprender a aprender*, que se caracterizam pelas atividades da “aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo” (Duarte, 2003, p. 7) e, conseqüentemente, pela “ausência de perspectiva de superação da sociedade capitalista” (Duarte, 2010, p. 34), a exemplo da Pedagogia das Competências presente na BNCC, que se encaixa na lógica das “adaptações dos indivíduos às novas demandas empresariais antes mesmo do seu ingresso no mercado de trabalho” (Machado, 2002, p. 105)

De forma complementar, Saviani (2010, p. 437) afirma que “a outra face da *pedagogia do aprender a aprender*, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

Essa concepção de uma pedagogia de autonomia e flexibilidade esvazia o sentido crítico da educação e converte em instrumento de adaptação à lógica capitalista. Entendemos que nesta direção estamos formando sujeitos ajustáveis e aptos a se moldarem às exigências do mercado, sem lhes oferecer condições de compreender e transformar a realidade social.

Essa lógica do *aprender a aprender*, pode ser visto já no início do documento da BNCC em diversas partes, sendo que a própria organização do texto se dá “em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 5).

No que se refere a Pedagogia das Competências, essa base curricular afirma que a “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). E desta forma, “a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (Brasil, 2018, p. 13).

Cabe destacar que em crítica a essa desvalorização do saber objetivo, ou seja, acerca da diminuição a importância daquele conhecimento produzido social e historicamente pela humanidade, Saviani (2012, p. 2) afirma que o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. (Saviani, 2012, p. 2).

Caso contrário, conforme afirma Assumpção (2014, p. 142), cairemos no relativismo cultural, que torna os conteúdos curriculares subordinados apenas às circunstâncias locais, “presos aos limites do conhecimento local, da sua comunidade e, portanto, da vida cotidiana. Este é, pois, mais um dos vínculos que ligam as pedagogias hegemônicas” (Assumpção, 2014, p. 142).

Isso não quer dizer que defendemos aqui um ensino descontextualizado, mas sim uma prática pedagógica que não esteja apenas baseada no “encontrar, interpretar essas informações, na busca da solução de nossos problemas ou daquilo que temos vontade de saber” (Macedo, 2009, p. 6).

Dessa forma, para que se tenha um processo educativo que considere o contexto local, mas não se limite ao particular, ou seja, ao perceptível apenas pelo senso comum, parte-se da necessidade de se pensar um ensino que tenha a prática social como ponto de partida e de chegada junto ao processo educativo, em que a prática cotidiana é apenas uma das esferas da prática social (Assumpção, 2014).

Com isso, ressalta-se aqui o papel da escola junto a esse processo educativo.

(...) a escola é o local onde o indivíduo estaria se instrumentalizando para atuar no meio ao qual pertence. Nesse sentido, a prática social global [que engloba o local] é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Esta é, assim, uma atividade mediadora enquanto atividade que estaria garantindo a democratização do saber escolar a todos que integram um determinado meio social. Desse modo estaria sendo possibilitada a

apropriação, por todos os indivíduos, de ferramentas culturais imprescindíveis para a luta social que visa a transformação das estruturas (Oliveira; Duarte, 1985, p. 92).

Assim, a escola tem um importante papel no desvelamento desses determinantes ocultos, como afirmam Oliveira e Duarte (1985, p. 102), o “*saber escolar* constitui-se nos elementos essenciais do conhecimento humano sistematizado e em sistematização”.

E quando falamos de prática social, buscamos estabelecer a relação entre contexto local em consonância com o conhecimento produzido ao longo da história (...), como a ciência, a arte e filosofia que, assim como a prática cotidiana (onde se localiza a cultura local), também integram a prática social (Assumpção, 2014, p. 144).

Por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, que a prática social, deve ser o ponto de partida e de chegada do processo educativo, possibilitará que o aluno possa “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (Saviani, 2009, p. 3).

Nesse sentido, “o pressuposto de que a relação do sujeito do conhecimento com a realidade a ser conhecida (e transformada) se inicia pela prática social significa que o primeiro deve estreitar seus vínculos com ela para acompanhar o seu movimento e desvelar os determinantes ocultos em sua aparência” (Abrantes; Martins, 2007, p. 319).

No entanto, compreendemos que, nesse ponto de partida, a educação atualmente rege uma pedagogia do professor reflexivo e uma pedagogia das competências. Nesse sentido, Duarte (2000) afirma:

As pedagogias atualmente hegemônicas apresentam, sem exceção, uma postura arraigada na: “desvalorização do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar”. (Duarte, 2000, p.8).

Entende-se que a educação desempenha um papel basilar na formação de seus educandos, sendo a prática social o espaço onde se associam as experiências de vida e os saberes sistematizados. Nessa perspectiva, os conhecimentos, a partir das experiências de vida em diálogo com o saber científico, ampliam o sentido do processo educativo, promovendo uma educação com apropriação crítica do conhecimento sistematizado e capaz de transformações sociais.

O processo de organização da sociedade envolve ações coletivas, nesse sentido (Assumpção, 2014, p.150) diz que a prática social não se refere às ações realizadas por um indivíduo, mas sim pelas atividades desempenhadas pelo conjunto dos seres humanos. Compreendemos que, além de uma ação coletiva, ela é estruturada pelas relações sociais e culturais e não apenas um ato individual.

As diferentes formas de conhecimento devem se complementar, os saberes do cotidiano e os saberes sistematizados, esses não existem de forma separada, são parte de um todo e se transformam mutuamente. Essa concepção dialoga diretamente com Saviani (2009, p.66), que define a educação como “atividade mediadora no seio da prática social global”. A prática social é o ponto de partida e de chegada do processo educativo, de acordo com Saviani, e nessa perspectiva o autor organiza o método da pedagogia histórico-crítica, garantindo a transição de conhecimento imediato para o conhecimento científico. O papel do professor é mediar esse processo e conduzir o aluno a superar a visão fragmentada da realidade, possibilitando sua apropriação crítica e totalizante.

Esse processo de mediação concretiza-se no movimento dialético descrito por Saviani (2008) como síncrese—análise—síntese. A síncrese corresponde à compreensão inicial que o educando possui sobre a realidade: um saber fragmentado, constituído a partir da experiência imediata e das representações culturais próprias de seu meio social. Por exemplo, um estudante de uma comunidade litorânea pode possuir conhecimentos práticos, transmitidos oralmente por gerações, sobre a localização exata de bancos de lagostas e cardumes, identificando pontos de pesca a partir de marcas naturais e referências náuticas observadas a olho nu — prática desenvolvida muito antes do acesso a tecnologias como o GPS. Apesar dessa precisão empírica, pode não compreender plenamente os processos oceanográficos, ecológicos e climáticos que explicam a distribuição desses recursos.

A análise marca o momento em que o conhecimento científico é introduzido pelo professor, promovendo a problematização e a ampliação da compreensão inicial do educando. Nesse estágio, os saberes locais — como o conhecimento prático do estudante sobre a localização de bancos de lagostas e cardumes — são colocados em diálogo com conceitos sistematizados, como oceanografia, ecologia marinha, climatologia e políticas pesqueiras. Essa articulação permite que o aluno construa uma visão mais ampla e integrada da realidade, relacionando sua experiência concreta à explicação científica dos fenômenos observados.

A síntese representa o retorno à prática social, agora enriquecida pela apropriação do conhecimento elaborado. O educando não abandona sua cultura local, mas a reelabora de forma

crítica, integrando-a novas compreensões. Assim, técnicas tradicionais de pesca podem ser preservadas e simultaneamente aperfeiçoadas à luz dos fundamentos científicos, fortalecendo a capacidade de intervenção consciente no contexto social.

A escola, enquanto um dos organismos da sociedade civil, é o local por excelência para o desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação do conhecimento elaborado. Isto é: a escola é o local onde o indivíduo estaria se instrumentalizando para atuar no meio ao qual pertence. Nesse sentido, a prática social global é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Esta é, assim, uma atividade mediadora enquanto atividade que estaria garantindo a democratização do saber escolar a todos que integram um determinado meio social. Desse modo estaria sendo possibilitada a apropriação, por todos os indivíduos, de ferramentas culturais imprescindíveis para a luta social que visa a transformação das estruturas. (Oliveira; Duarte, 1985, p. 92).

O processo educativo só é garantido quando a educação faz efetivamente a mediação do conhecimento. A escola cumpre sua função social quando garante o acesso ao conhecimento historicamente produzido, possibilitando que os indivíduos compreendam a realidade em sua totalidade e atuem conscientemente para transformá-la. Assim, a educação escolar, na perspectiva histórico-crítica, não se limita a reproduzir a ordem vigente, mas prepara sujeitos capazes de questioná-la e transformá-la. Assumpção (2014, p.148) sugere “Um modo de compreender a educação como uma atividade mediadora na sociedade seria o de se conceber a escola como um momento na vida dos indivíduos no qual eles deveriam adquirir as ferramentas culturais necessárias sua atuação no mundo”. Destaca-se, então, que para haver esse processo educativo com base na pedagogia histórico-crítica, faz-se necessário partir da cultura local (senso comum), sendo a escola responsável por incorporar ferramentais culturais (conceitos e demais conteúdos sistematizados) para ser possível a atuação do indivíduo no mundo, na busca pela superação do contexto sócio-histórico em que vivemos.

A pedagogia histórico-crítica toma a prática social como o elemento central da prática educativa. Adotar a prática social como o primeiro momento em direção ao conhecimento da realidade demonstra a coerência dessa teoria educacional com a fundamentação metodológica marxiana. Assim como o ser humano vem alcançando o desvelamento do real, desde os primórdios de seu desenvolvimento, passando – por meio de sua atividade sobre a natureza – da aparência à essência dos fenômenos, é também dessa forma que o processo de conhecimento na escola deve ser conduzido. (Assumpção, 2014, p.149)

É fundamental esclarecer que, na pedagogia histórico-crítica, tomar a cultura local como ponto de partida não significa relativizar ou equiparar todos os saberes. O professor, nesse processo, tem o papel crucial de mediar essa elevação qualitativa do conhecimento, garantindo

que os alunos se apropriem das formas mais desenvolvidas de compreensão da realidade sem perder a conexão com sua experiência social concreta.

Desta forma, a cultura local, sendo ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem serão um dos aspectos da prática social. Mantendo coerência com a fundamentação marxiana, segundo a qual o conhecimento se desenvolve do plano da aparência para o da essência dos fenômenos, e assim podendo ter uma compreensão da realidade em sua totalidade. Sendo assim, entendemos que o ensino não se restringe à transmissão mecânica de informações, mas assume o papel de atividade mediadora, promovendo a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido. (Saviani, 2009b; Oliveira; Duarte, 1985).

Perduram, em nossos dias, barreiras que precisam ser transpassadas, garantindo o status das Ciências Humanas, na categoria de ciência aplicada. Entender que cultura nos leva a observar o meio onde estamos inseridos, indo além do saber-fazer-saber, nas práticas e conhecimentos empíricos. Como sujeitos históricos compreendermos o papel das Ciências Humanas, nas mudanças sociais e questionamos sempre o que faremos diante das necessidades de mudarmos o mundo, para maior equidade e justiça social, seja no mundo do trabalho, no meio religioso, na arte, ou no seio da família, indo ao encontro da plenitude humana.

A cultura é tudo aquilo que nos traz um significado de vida e de existência, representando no sujeito as suas ideias, valores e costumes, dando significância e qualidade à vida e, principalmente, cidadania à população emergente.

O processo construtivo de um grupo social, sejam as atuações coletivas ou individuais, resulta em uma construção social caracterizada por valores, sentimentos, ideias, costumes e crenças, compreende-se desta forma a Cultura. Mesmo com as mudanças impostas, essas marcas estão em constante diálogo com a sociedade, a cultura popular atua como geradora desses preceitos para a sua perpetuação.

O conceito de cultura foi apresentado por Alfredo Bosi (1992) como “uma herança de valores e objetos compartilhados por um grupo humano relativamente coeso”. Para Ecléa Bosi (1981, p. 63), “[...] a realidade cultural é estruturada a partir de relações internas no coração da sociedade” e, o percurso cultural é evidenciado no meio onde o sujeito está inserido, ou seja, seu grupo social.

A cultura popular representa a resistência e a afirmação das identidades daqueles que muitas vezes são marginalizados pela cultura dominante. Ela carrega em si a memória e a criatividade dos povos e pode se manifestar de várias maneiras — na música, nas festas, nos saberes culinários, nas narrativas orais e nos rituais. Embora muitas vezes marginalizada, ela é

um campo vital de afirmação da identidade social e da autonomia das classes populares, sendo uma forma de resistir às imposições externas e de preservar os modos de vida autênticos. Ela não é apenas um reflexo da realidade, mas também um campo dinâmico de criação e resistência.

Esse reconhecimento leva a Educação a outro nível, tornando-a mais democrática, inclusiva e capaz de promover o fortalecimento da cidadania, permitindo que os alunos se percebam como sujeitos ativos na construção de sua própria história e identidade. Cabe destacar que a valorização da cultura local na pedagogia histórico-crítica não implica em particularismo ou relativismo cultural.

Dessa forma, a cultura local não é fetichizada ou romantizada, mas utilizada como mediação para o acesso ao patrimônio cultural universal. Um estudante que conhece as lendas e tradições orais de sua comunidade, ao estudar literatura, não perde essa referência cultural, mas amplia sua capacidade de compreensão estética e crítica. A escola, assim, cumpre sua função democratizadora ao garantir que todos tenham acesso aos bens culturais historicamente produzidos, partindo sempre da realidade concreta dos educandos para tornar esse acesso mais significativo e transformador.

2.2 Marco legal educacional brasileiro: avanços e contradições na valorização da cultura local

Após estabelecer os fundamentos teóricos que orientam a valorização da cultura local na educação, faz-se necessário analisar como essa perspectiva se articula - ou entra em tensão - com o marco legal educacional brasileiro.

A cultura popular brasileira é assegurada pela Constituição de 1988, destaca no artigo 5º da Constituição Federal nos diz que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza e o inciso IX, além de que é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença.

É entendido pela Constituição Federal que a cultura tem conceitos distintos. Constatase no Art. 23, inciso V que, “[...] ao Estado, cabe proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação.” O Art. 24 nos diz que “[...] compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar, concorrentemente, educação, cultura e ensino.” Compreendemos que é de responsabilidade da União, Estados e Distrito Federal que o cidadão tenha acesso à cultura, educação e ensino.

No capítulo III, a Constituição Brasileira apresenta as disposições da Educação, da Cultura e do Esporte. A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, esses pontos estão presentes no Art. 205. Diante disso, para o pleno desenvolvimento da pessoa e de suas atribuições como cidadão e qualificação, está previsto o direito à Educação, onde o ensino será ministrado com a liberdade de expressão e garantia dos direitos de cada sujeito (Brasil, 1988, p. 124).

Está previsto, no artigo 215º, sobre a cultura e suas manifestações, no que tange ao Estado e seu papel de garantir a todos os cidadãos o pleno exercício dos direitos culturais, acesso às fontes da Cultura Nacional, apoiar e incentivar a valorização e difusão das manifestações culturais. Além da proteção do Estado sobre as manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras, como também de outros grupos de processo civilizatório nacional.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9394/96, em seu Art. 1º afirma, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, p. 8).

O Art. 3º da LDB 9394/96 (Brasil, 1996, p. 9) nos diz que o ensino será ministrado com base nos princípios de:

- II– Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – Consideração com a diversidade étnico-racial.

As instituições de ensino têm a liberdade de adaptar no seu currículo a parte comum diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos, de acordo com a LDB 9.394/96, em seu Art. 26º. (Brasil, 1996, p. 21). Nesse mesmo artigo, no parágrafo 4º a disciplina de História considerará as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação dos cidadãos brasileiros, principalmente das matrizes indígena e africana.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 1996, p. 22).

Quando falamos das particularidades do ensino, encontramos muitos desafios e entre eles estão a situação dos alunos que vivem na zona rural e, nesse caso, é fundamental que os professores gerem adaptações necessárias às particularidades, com base no Art. 28º da LDB 9394/96 (Brasil, 1996). Destaca-se no Art. 32, no 2º inciso, a percepção do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade.

O Art. 33º da LDB 9394/96 (Brasil, 1996) também trata da liberdade cultural e religiosa é elucidativo quanto à matrícula facultativa, por ser assegurada a diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de doutrinação. Nessa percepção, observamos que se pretende, através das leis, estreitar a distância entre as etnias, as culturas, entre a diversidade social e econômica, numa perspectiva de políticas educacionais que fomentem a igualdade e o respeito às diferenças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (Brasil, 2013) é o documento que direciona e orienta a Educação Básica do Brasil. Temos um país multicultural com uma diversidade de etnias, povos e culturas e, de acordo com a LDB 9394/96 (Brasil, 1996), um país pluricultural, onde cada sujeito traz consigo sua identidade, suas vivências e seus valores.

A elaboração das DNC foi desenvolvida de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/98, que as delimita como “[...] conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica. Assegurando que os conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, promovendo a equidade de aprendizagem.”

A Educação Básica é orientada pelos documentos norteadores, como a BNCC³, a LDB⁴ e as DCNs⁵. Com a promulgação da BNCC (2017), toda a educação brasileira foi unificada.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do artigo 1º da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCN) e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 7-8).

A BNCC é um dos documentos onde observamos a ideia de integração da cultura local, sendo referenciada para a Educação em todo o território nacional, contemplando a importância de respeitar as especificidades locais e regionais na organização do currículo.

Nesse sentido, sabemos que existe um conjunto de saberes e competências comuns que devem ser desenvolvidos em todo o país, mas na prática a BNCC centraliza e homogeneiza o currículo, é necessário que as escolas justaponham os conteúdos à realidade dos seus estudantes, considerando a diversidade cultural e regional.

É fundamental reconhecer, no entanto, que a BNCC representa um paradigma educacional que se alinha às 'pedagogias das competências' criticadas por Duarte (2000) no capítulo anterior. Essa perspectiva fica evidente quando observamos que, como afirma Macedo (2009, p. 6) – um dos estudiosos da pedagogia das competências –, ao se vincular ao cotidiano, a prática educativa deve "encontrar, interpretar essas informações, na busca da solução de nossos problemas ou daquilo que temos vontade de saber". Na escola, o professor deve colocar

³ BNCC é a Base Nacional Comum Curricular, um documento normativo que define os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica no Brasil. Ela foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2017 (para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental) e pela Resolução CNE/CP nº 4/2018 (para o Ensino Médio).

⁴ LDB é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Ela é o principal marco legal que organiza a educação brasileira em todos os níveis e modalidades, definindo os princípios, fins, direitos, deveres e estrutura do sistema educacional no país.

⁵ DCNs são as Diretrizes Curriculares Nacionais, documentos normativos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologados pelo Ministério da Educação (MEC). Elas estabelecem princípios, fundamentos, objetivos e conteúdos essenciais para a organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior no Brasil.

o aluno em situações diversificadas, partindo dos interesses mais próximos das crianças e a eles adequando-se. O conhecimento é, pois, um conhecimento tácito que se torna fugaz e de aplicação direta a certas situações. Essa abordagem, embora pareça valorizar o contexto local, na verdade, reduz o conhecimento à sua dimensão utilitarista e imediatista, contrariando os princípios da pedagogia histórico-crítica que defendem a elevação do conhecimento cotidiano ao patamar científico.

A BNCC (Brasil, 2017) tem uma extensão nas políticas pública muito maior, na esfera municipal, estadual e federal, além de uma ligação direta com o Plano Nacional de Educação - PNE e a Lei 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB ressaltando que a construção deste documento está embasada nos princípios éticos, políticos e estéticos.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Podemos identificar nesse fragmento da BNCC que existe no papel essa “valorização a diversidade”, mas sabemos que está longe de ser na prática, a estrutura desse documento é fortemente padronizada e centralizadora e desta forma limita a autonomia docente e desconsidera, na prática, as especificidades regionais e comunitárias. Nesse sentido, Oliveira e Eletério em 2019, afirma: “Embora a BNCC mencione a diversidade cultural, na prática, seu formato padronizador dificulta a incorporação efetiva dos saberes tradicionais e das experiências comunitárias no currículo escolar.” (Oliveira e Eletério, 2019, p. 13)

O papel das instituições escolares não é apenas transmitir conteúdos, tendo por atribuição o desenvolvimento de uma soma de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. É de substancial importância que essas competências sejam desenvolvidas para que o sujeito em formação tenha aptidão para utilizá-las com base em valores universais, como direitos humanos, ética, justiça social e consciência ambiental. Entretanto, “a BNCC, ao buscar uniformizar conteúdos e competências, tende a desconsiderar as especificidades culturais e regionais, resultando em um currículo pouco sensível às realidades locais” Oliveira e Eletério (2019, p. 11), o que fragiliza a possibilidade de integrar efetivamente saberes comunitários e experiências culturais ao processo educativo.

O desenvolvimento do sujeito vai além das implicações acadêmicas, sejam elas intelectuais, físicas, emocionais, sociais e culturais conforme as competências da BNCC (Brasil, 2017, p. 9): “[...] § 1º Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos

sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.”

A proposição das competências traz a orientação para se ter um aluno ativo que não se limite apenas a compreensão e reconhecimento do que foi aprendido, mas, principalmente, que reflita sobre todo o processo de construção do conhecimento e, desta forma, construa sua autonomia para estudar e aprender, em diversos contextos, inclusive fora da sala de aula: “[...] § 3º Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BNCC, 2017, p.9)”.

O processo de formação do sujeito, que garanta ao aluno construir sua autonomia, perpassa por uma construção coletiva. Fica evidenciado nas competências a importância das manifestações artísticas e culturais na construção destes sujeitos. A escola tem esse papel de despertar e proporcionar que o(a) aluno(a) vivencie sua identidade e possa demonstrar sentimentos de pertencimento da sua comunidade e cultura: “[...] § 6º Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2017, p. 9)”. O sujeito em formação precisa de orientação que desenvolva em si a capacidade de gerir a própria vida. Nessa perspectiva, o inciso 6º das competências gerais nos diz que os alunos precisam refletir sobre seus desejos e objetivos, assim como estabelecer metas, planejar, ter autoconfiança e persistência em seus projetos de vida.

Diante desse cenário normativo contraditório, torna-se ainda mais relevante a defesa de uma educação que valorize a cultura local nos termos propostos pela pedagogia histórico-crítica. Embora as legislações educacionais brasileiras reconheçam formalmente a diversidade cultural, a implementação efetiva desse reconhecimento depende de práticas pedagógicas que superem a lógica das competências e assumam a prática social como mediação central. Assim, a cultura local não deve ser incluída no currículo apenas como 'parte diversificada' complementar, mas como elemento constitutivo do processo de conhecimento que vai do senso comum ao saber elaborado, conforme discutido anteriormente. Apenas dessa forma, a escola cumprirá sua função de democratizar o conhecimento sem descaracterizar as identidades culturais dos educandos.

3 O CURRÍCULO A PARTIR DE UMA COMPREENSÃO CRÍTICA

Neste capítulo, analisaremos como a prática social dos educandos pode constituir-se como mediação pedagógica no processo de apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, conforme os fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

Se faz necessário discorrer sobre o sistema tradicional de ensino e assim avaliar como se dá a prática do educador nesse sistema. A educação é um processo contínuo de reflexão, esse entendimento deve ser realizado tanto pelos professores quanto pelos alunos. É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no 'tratamento' do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (Freire, 1996, p. 26).

A pedagogia tradicional fundamenta-se na transmissão mecânica de conteúdos desarticulados da prática social dos educandos, conforme (Saviani, 2008). Essa abordagem ignora que 'a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global' (Saviani, 2008, p. 71), limitando as possibilidades de apropriação crítica do conhecimento. O processo educativo deve propiciar aos seus educandos o pensamento reflexivo e, analítico e desta maneira, desenvolverem uma consciência crítica sobre a realidade em que eles vivem.

E esse desenvolvimento nos permite compreender a educação com potencial de transformação, mas para que isso aconteça devemos trilhar um percurso diferente da pedagogia tradicional. Nesse sentido Saviani (2008, p.70) nos diz que a educação é, pois, um processo pelo qual os homens, ao se educarem, se transformam e, ao se transformarem, transformam também as condições em que vivem.

A educação é concebida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (Saviani, 2008, p.71), nessa perspectiva, Gasparin (2007, p. 149) complementa que "A Prática Social Final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano" ressaltando que a realidade dos alunos não é apenas referência inicial, mas também horizonte transformador do processo de ensino-aprendizagem.

A cultura local constitui uma manifestação concreta da prática social dos educandos. Na perspectiva histórico-crítica, essa cultura representa a síntese inicial - o conhecimento

imediatos que os estudantes possuem sobre sua realidade - que deve ser problematizada e enriquecida através da mediação do saber sistematizado (Saviani, 2008).

Isso permite que pensemos na formação por um todo e não por partes, nesse sentido é preciso refletir junto aos educadores a sua prática e as estratégias quais podemos estar colaborando nesse encontro de conhecimento. Com isso, espera-se que possamos estar possibilitando a apropriação crítica do patrimônio cultural historicamente acumulado, partindo da prática social dos educandos para retornar a ela de forma enriquecida.

Não podemos esperar por uma renovação educacional mágica ou instantânea, nesse contexto, propomos uma formação docente com objetivos de que o aluno se aproprie dos conteúdos e, ao retornar à prática social, ele retoma *em outro patamar*, agora como sujeito crítico e transformador.

A função da escola é propiciar aos alunos a apropriação do conhecimento elaborado, de modo que possam elevar-se do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica, tornando-se sujeitos capazes de intervir na realidade social. (Saviani, 2008, p. 72).

O desenvolvimento do sujeito no ambiente escolar se dá por todo o seu percurso estudantil, por tanto o currículo que está sendo proposto faz essa *trajetória* durante toda a vida do alunado. A ligação entre a identidade pessoal e coletiva é um fato, nesse percurso constrói-se nos sujeitos, em formação, uma visão de mundo.

Para garantir um bom desempenho e uma contextualização eficaz do currículo, é fundamental que os professores estejam devidamente capacitados para trabalhar com as diversas temáticas do conhecimento. Contudo, é importante reconhecer os desafios envolvidos na organização dessa abordagem no currículo. Apesar disso, é plenamente possível integrar a cultura local no currículo de forma significativa.

O trabalho com as temáticas culturais requer disponibilidade e compreensão da validade desses conhecimentos e, para agregar esse conhecimento, é necessário conhecer os materiais regionais disponíveis, como livros, músicas, danças e expressões artísticas locais. Como estratégia de ensino, a escola pode criar parcerias com historiadores, líderes comunitários e artistas da região, promovendo uma educação integrada com a comunidade.

Outra abordagem valiosa é a implementação de projetos interdisciplinares que abordem temas regionais, possibilitando aos alunos uma visão holística e conectada de diferentes disciplinas. Quando o ensino vai além dos muros da escola, proporcionamos ao educando

vivenciar novos, com culturas diversas e tradições que, quando aprofundados, podem ser conectados com os conteúdos que eles estudam em sala.

Essa interação aos conhecimentos populares e história de vida de sua comunidade fortalece o senso de pertencimento. A inclusão desses conhecimentos nas escolas contribuirá para a motivação e conexão do aluno com o ensino e aprendizagem. A integração desse currículo deve ser algo que flua de maneira natural e nesse caso é preciso um trabalho coletivo de educadores e gestores.

O processo de ensino-aprendizagem deve culminar no que Gasparin (2007, p. 149) caracteriza como "a manifestação da nova postura prática, da nova atitude", resultado da mediação entre o conhecimento sintético e a prática social dos educandos. Para tanto, a valorização e inserção da cultura como estratégia de ensino pode estar enriquecendo o processo educacional, promovendo e valorizando as identidades regionais.

Nessas perspectivas Saviani (2008, p. 72) afirma que "a prática educativa, enquanto mediação, implica partir da prática social em que professor e alunos se encontram, distingui-la em seus elementos e rearticulá-la, de modo a devolvê-la aos educandos sob a forma de conhecimento sistematizado, possibilitando a sua apropriação crítica".

O movimento dialético da pedagogia histórico-crítica pressupõe que os educandos, ao se apropriarem criticamente do conhecimento sistematizado, retornem à sua prática social inicial transformados. Como explicita Gasparin (2007, p. 149), "A Prática Social Final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela (...) É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem". Este processo de transformação consciente da realidade é o que distingue a educação histórico-crítica das práticas tradicionais de ensino.

3.1 Currículo e prática social na pedagogia histórico-crítica

O currículo escolar não se resume a um conjunto de conteúdos a serem ensinados, ele desempenha um papel central na formação dos indivíduos, como também como um reflexo das culturas que o permeiam. Ao refletir sobre o papel do currículo na formação dos alunos, deve-se considerar como as escolhas curriculares refletem não apenas as diretrizes pedagógicas, mas também as realidades culturais e as experiências de vida dos estudantes. É imprescindível o trabalho do professor nesse processo, pois ele é responsável por integrar os saberes espontâneos

dos alunos com o conhecimento sistematizado da escola. Quando pensamos em aprendizagem, é impossível não refletir sobre o conceito de currículo.

Segundo Rezende e Bianchet (2014), a origem da palavra "currículum" (do latim *currículum/currere*) remete a ideias como trajetória, caminho, curso, rota, viagem, direção e carreira – todas essas noções implicam a necessidade de orientação. O aluno, ao percorrer sua trajetória, precisa de um direcionamento, que se dá por meio de um planejamento eficiente. O currículo, portanto, orienta esse percurso, mas sabemos que a rota planejada nem sempre segue de maneira linear. Muitas vezes, é necessário refazer a rota e realinhar o caminho para alcançar o objetivo desejado. Para isso, é essencial um currículo que seja humanizante, globalizante e democrático, promovendo o pensamento crítico e reflexivo.

Saviani (2016) diz que currículo é a relação das disciplinas de um curso; a relação dos assuntos que constituem uma disciplina.

[...] é as atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento. [...] o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (Saviani, 2016, p. 55).

As ações planejadas nas instituições de ensino são determinadas pela construção do currículo. Como ressaltado por Saviani (2016), essas atividades são organizadas com objetivos específicos, e o funcionamento da escola busca atingir fins determinados, de acordo com o contexto dos alunos e da comunidade onde a instituição está inserida.

O processo educativo exige uma seleção de conteúdos, para a qual é necessário tomar decisões ético-políticas baseadas no que é fundamental para a formação do ser humano durante esse percurso formativo. O currículo precisa ser capaz de promover transformações nas concepções dos sujeitos, não apenas indicar e descrever caminhos. É preciso que esses alunos se desenvolvam como cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres.

O currículo deve articular os conteúdos escolares com a prática social, de modo que o aluno, ao apropriar-se do conhecimento elaborado, seja capaz de compreender criticamente a realidade em que vive e atuar para transformá-la.” (Saviani, 2007, p. 65).

Para que esses pontos se concretizem no currículo, é o(a) professor(a), que realiza a seleção e o recorte de conteúdos e conceitos, levando em consideração a realidade do seu

público-alvo. Nesse processo, como ressalta Saviani (2004, p. 39), cabe ao docente “definir quais são as prioridades, distinguindo o que é principal do que é secundário”, sendo isso determinado pelas condições da situação existencial concreta em que vive o aluno.

O professor é o mediador entre o aluno e os conteúdos, cabendo-lhe organizar as condições de ensino para que o estudante se aproprie do saber objetivo e se eleve do senso comum ao conhecimento científico (Saviani, 2007, p. 123).

A realização do currículo acontece com a participação ativa do professor na seleção e recorte de conteúdo. Essa construção acontece inicialmente pela realidade e necessidade do público-alvo. E assim o professor consegue fazer as intervenções e utilizar as estratégias certas a cada especificidade. Nesse processo, é importante compreender as condições dos alunos, ou seja, a realidade social, cultural e econômica.

O professor deve organizar o processo de ensino de modo a articular o conhecimento escolar com o conhecimento de vida dos alunos, promovendo aprendizagens significativas que dialoguem com a realidade concreta em que vivem” (Libâneo, 1994, p. 45).

Ao professor cabe manter uma inter-relação entre o conhecimento sincrético e o conhecimento sistematizado, revelando a dinâmica fundamental no processo educativo. O conhecimento sincrético se refere ao conhecimento que os alunos trazem consigo, oriundo de suas experiências diárias e da sua cultura. Esse tipo de saber é valioso, pois proporciona uma base sólida para a construção do conhecimento formal.

Por outro lado, o conhecimento sintético, que é mais estruturado e acadêmico, representa a cultura erudita. A transição entre esses dois tipos de saberes é essencial para que os alunos possam não apenas acessar conteúdos mais complexos, mas também contextualizá-los em suas próprias vivências. Saviani afirma que essa relação entre saberes não deve ser vista como um confronto, mas como um processo complementar. O conhecimento sincrético torna os conteúdos mais relevantes e significativos para os alunos, enquanto o saber sistematizado oferece uma estrutura necessária para aprofundar a compreensão e facilitar o acesso a conhecimentos mais amplos.

O ponto de partida do processo educativo é o saber que o aluno já possui, resultante de sua experiência pessoal e cultural. A ação pedagógica deve promover a passagem desse saber espontâneo ao saber sistematizado, articulando ambos de modo que um ilumine o outro. Saviani (2008, p.65)

O currículo é mais do que um simples conjunto de conteúdos a serem ensinados; ele representa uma síntese das culturas que permeiam a sociedade. Ao adotar uma visão macro, podemos compreender como o currículo reflete e, ao mesmo tempo, molda as identidades culturais dos estudantes. Essa abordagem amplia nossa percepção sobre a Educação, reconhecendo que o que é ensinado nas escolas não está isolado do contexto social e cultural em que elas estão inseridas.

O currículo não é neutro; ele reflete valores, interesses e culturas que determinam o que será ensinado e como será ensinado. Um currículo que reconhece a diversidade cultural dos alunos e incorpora múltiplas perspectivas contribui para uma educação inclusiva, que valoriza a identidade dos educandos e fortalece sua participação crítica na sociedade. Libâneo (2006, p.115)

Além disso, ao refletir sobre o currículo sob uma ótica cultural, é possível identificar as relações de poder e os discursos hegemônicos presentes nas práticas educativas. Isso nos leva a questionar quem define o que deve ser ensinado e quais vozes são silenciadas ou marginalizadas.

Desde o início da trajetória escolar, os alunos se deparam com uma série de desafios que exigem não apenas esforço, mas também resiliência e adaptação. O aprendizado, muitas vezes, é um caminho repleto de obstáculos que podem intimidar, mas também têm o potencial de estimular o crescimento e a descoberta.

Cada aluno é um universo à parte, trazendo consigo experiências, culturas e estilos de aprendizagem únicos. Essa diversidade torna o ambiente escolar um espaço dinâmico e multifacetado, onde as abordagens tradicionais nem sempre são suficientes para atender às necessidades individuais. Alguns alunos podem prosperar em ambientes mais estruturados, enquanto outros podem se destacar em contextos que incentivam a criatividade e a autonomia.

A função social da escola consiste em assegurar a todos os alunos o acesso ao saber sistematizado, articulando-o com a cultura vivida, de modo a possibilitar a compreensão crítica da realidade social e a participação na sua transformação” (Libâneo, 2012, p. 28).

Dessa forma, a escola deve assumir o compromisso de mediar o encontro entre os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e os saberes construídos nas vivências cotidianas dos estudantes. Quando o currículo reconhece essa pluralidade cultural, o processo de ensino-aprendizagem ganha novos significados, tornando-se mais próximo da

realidade concreta dos alunos. Essa articulação contribui não apenas para a apropriação crítica do saber científico, mas também para o fortalecimento das identidades.

O desafio do processo de aprendizagem é fazer o educador ser fonte de mediação neste processo e não se limitar a ser o detentor do conhecimento. Como afirma Libâneo (2006, p.74), o desafio do processo de ensino-aprendizagem não recai exclusivamente sobre os alunos; exige dos professores disposição para inovar, adaptar suas práticas pedagógicas e investir em formação contínua para atender às diversidades presentes na sala de aula.

A construção de um currículo fundamentado na prática social representa uma ruptura com as perspectivas tradicionais de ensino. Com isso, entendemos os sujeitos como protagonistas de seu processo de formação, inserindo-os em práticas educativas baseadas na problematização da realidade.

Para Saviani (2009), o que transforma a educação são seus objetivos, por isso o que determina essa transformação é a necessidade humana, atribuindo à escola a função de promover o homem e, nessa perspectiva, propõe melhorias profundas na formação docente e no ensino discente. Como afirma Saviani (2004, p. 51), a educação tem por finalidade “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações [...]. Portanto, [...] a sua finalidade é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção.” Isso significa tornar os sujeitos capazes de (re)conhecer a sua situação e lugar na sociedade.

Nessa integração da educação, o que precisamos ter em evidência é que o currículo não pode ser neutro, nem alheio às contradições da sociedade. Ele deve problematizar o mundo, instigar a curiosidade crítica dos educandos e provocar neles o desejo de transformação.

4 A PESCA DA LAGOSTA EM ICAPUÍ-CE: DIMENSÕES HISTÓRICAS, SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS

A história de Icapuí revela uma população fortalecida pela união em torno dos interesses comuns e persistente em seus ideais. Originalmente chamada de Caiçara, termo de origem tupi que significa "cerca de galhos" ou "estacada" (referência ao uso de tal material para proteger as tribos indígenas de invasores), a cidade passou a se chamar Icapuí em 30 de dezembro de 1943, por meio de decreto-lei. (IBGE, 2024)

O povoamento de Icapuí iniciou-se durante o século XVII, conhecidos pelo “caminho praieiro ou velha Estrada” conforme os estudos de Freitas Filho (2003). Essa estrada ficou conhecida como Estrada Geral para Pernambuco, perante a necessidade de estabelecer relações entre Recife e Maranhão, teve seus tráfegos abertos. Freitas explica:

A rota marítima para o Norte da colônia mormente desfavorecia as singraduras à vela, dado o forte regime dos ventos, das correntes dominantes naquele pedaço da costa brasileira, pontilhada de arrecifes e baixios perigosos. Intensifica-se o movimento mercante de colonos e portugueses por aquela importante via térrea de comunicação do Ceará colonial (Freitas Filho, 2003, p.73).

Por essa rota passavam a comercialização da cana-de-açúcar para as regiões importantes como Mossoró, no Rio Grande do Norte, Aracati e Mata Fresca, no Ceará; como também o tráfego de vaqueiros de diferentes estados do Brasil com seus rebanhos, seguiam em direção às oficinas de charque localizadas na cidade de Aracati.

O contexto desse advento comercial, a partir de 1750, Aracati torna-se o núcleo urbano mais importante do Ceará. Isso não apenas em função das charqueadas, mas, sobretudo, pela sua relativa proximidade com Recife e Salvador, o que a tornou o principal entreposto comercial de toda a região, abastecendo as inúmeras fazendas interioranas até mesmo aquelas de capitanias vizinhas com produtos importados (artigos de luxo, manufaturas, ferramentas e matérias de construção, etc.) e para o qual passou a convergir toda a sorte de indivíduos (Freitas Filho, 2003, p.771).

O trajeto era muito longo e desgastante, necessitando de paradas e acontecia frequentemente na região que hoje conhecemos como Icapuí. As comunidades pesqueiras litorâneas, embora tenham sido marcadas significativamente pelo caminho do gado, têm uma forte relação simbiótica com o mar, construindo saberes tradicionais que permanecem vivas até hoje.

Apesar da criação de gado ter levado os primeiros exploradores à região de Icapuí, não havia ali nem clima, nem relevo, nem terra adequada àquela atividade. De fato, entre os séculos XVIII e XIX, o grande impulso para o desenvolvimento de povoados acabou sendo o fluxo de fazendeiros que vinham de Mossoró para comerciar e se abastecerem de alimentos e tecidos em Aracati; eles percorriam a estrada até Tibau, e então passavam a seguir na beira do mar, ou nos chamados chãos de tabuleiros (o alto das falésias), atravessando o território do município. Icapuí também estava incluída na grande rota que ligava Pernambuco ao Maranhão, a Estrada Geral para Pernambuco, e dessa forma recebeu a visita de inúmeros viajantes, inclusive estrangeiros, como o inglês *Henry Koster* (1910) e o francês *Tollenari* (1816), sendo que todos comentaram a “aridez” e a “despovoação” do lugar (Silva, 2004, p.63).

Icapuí tem muitas histórias a serem desvendadas e entre elas é a chegada de Pizón⁶ ao Retiro Grande, os relatos são fortes para justificar essa parte da história⁷, há registros de passagem e da permanência de estrangeiros naquela parte da costa, e hoje os moradores da comunidade de Ponta Grossa apresenta traços diferentes da população de Icapuí, em Ponta Grossa há uma população predominante loiros e de olhos claros, as praias citadas por volta do século XVIII eram visitadas por piratas holandeses e franceses.

O extremo setor norte do município – na região compreendida entre Retiro Grande e a enseada de Redonda – foi uma área que recebeu vários povoadores portugueses, graças as suas nomeações para a ocupação de postos militares, cujo objetivo era a defesa de pontos estratégicos da costa leste, garantindo a vigilância dos ancoradouros e baías, capazes de tornarem-se propícios refúgios para a desordeira pirataria, que corria em deliberados assaltos pelos mares do Ceará.

Destacou-se Manoel José Rodrigues Braga, patenteado com as honrarias de Capitão, em 1783, responsabilizando-se pela defesa das enseadas da Ponta Grossa, Retiro Grande e Pequeno, com quem deve ter se dado a implantação do Forte ali existente. Entrelaçou-se com Maria de Souza da Conceição, filha do Sargento-Mor Antonio de Souza Machado. Sua vasta descendência, concentrada nas paragens setentrionais do município, migraria definitivamente para o córrego da Mata Fresca, após a morte do operoso chefe patriarca daquele clã. Durante o desencadear da primeira metade do século XIX, alguns de seus elementos ativos volveriam ao nosso litoral e ergueriam uma Casa de Oração na parte chamada Caiçara, núcleo fundante da futura cidade de Icapuí (Freitas, 2002, p. 84-85).

O território icapuiense é marcado por muitos pontos marcantes na história. As atividades de agricultura, do sal e a pesca da lagosta impulsionaram o crescimento econômico de Icapuí. Mesmo com um potencial forte no desenvolvimento dessas atividades, Icapuí enfrentava sérios problemas de abandono, carecendo de serviços essenciais como saúde, educação e infraestrutura viária, o que gerava grande insatisfação da população, como evidência Silva (2004, p. 114). Diante dessas carências, surgiram movimentos de resistência e conflitos, fortalecendo o desejo de emancipação do município. Em 22 de janeiro de 1984, a cidade de Icapuí ⁸foi emancipada com a aprovação de plebiscito.

⁶ Freitas (2002) apresenta em sua pesquisa, esses documentos que revelam os indícios da chegada do Almirante Vicente Yañez Pinzón, em fins de janeiro ou começo de fevereiro de 1500, na enseada de Retiro Grande e de Ponta Grossa (município de Icapuí), a que denominou *Cabo de Santa Maria de Lá Consolación*, ainda antes de Cabral. Há registros também da presença de um núcleo de holandeses nesse mesmo local. A cor da pele e cabelos amarelados de nativos dessa praia podem ser importantes evidências dessa presença holandesa.

⁷ Os livros didáticos apresentam uma visão unilateral da história da colonização do Brasil. Neles fixam a posição de que Cabral foi o “descobridor”, sem referências a outros navegadores, como foi o caso de Pinzón, aqui considerado.

⁸ 1ª. tentativa de emancipação política de Icapuí ocorreu em 1938. Em 1957, outro movimento pela emancipação foi liderado por Orlando Rebouças de Oliveira, Marcondes de Oliveira, padre Abílio Monteiro e vários jovens praianos que obtiveram apoio de alguns políticos de oposição à oligarquia “dos Abelardo”, de Aracati. Este grupo chegou a conseguir que um decreto pró-emancipação fosse à votação na Câmara dos Deputados, em 1959.

4.1 Os primeiros governos e o desenvolvimento municipal

O município de Icapuí foi administrado inicialmente por José Airton Félix Cirilo da Silva, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que, após seu mandato, se filiou ao Partido dos Trabalhadores (PT). Ele esteve à frente do município de 1986 até 1988. Em seguida, assumiu a gestão Francisco José Teixeira, também do PT, que governou Icapuí por três mandatos consecutivos, de 1989 a 2000 (Nascimento, 2012).

O primeiro mandato enfrentou dificuldades burocráticas, sendo um desafio para um município recém-emancipado estruturar a máquina pública, com uma infraestrutura precária e recursos limitados. O segundo mandato foi exercido por Francisco José Teixeira, que apesar das dificuldades iniciais, ao longo de seus mandatos, elevou Icapuí a patamares de reconhecimento importantes, por conquistas em Saúde e Educação, incluindo todas as crianças em idade escolar na rede municipal de Educação. Dadas as condições, à época, essas conquistas projetaram o município nacionalmente.

Destacamos essas conquistas, a implementação do Programa de Saúde da Família – (PSF) e na área da educação, recebendo o prêmio CRIANÇA E PAZ – EDUCAÇÃO, concedido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. Como reconhecimento em sua gestão, o prefeito José Teixeira recebeu o prêmio GESTÃO PÚBLICA E CIDADANIA, em 1996, concedido pela Fundação Getúlio Vargas - FGV e Fundação Ford, reconhecendo suas práticas inovadoras de gestão pública (Rodrigues, 2010).

A administração de Francisco José Teixeira também desenvolveu diversas ações voltadas para a pesca, cultura, educação, saúde e juventude. Como destaca Cavalcante (2011), essas iniciativas buscavam não apenas resolver problemas imediatos, mas construir um projeto de desenvolvimento sustentável para o município, articulando as diferentes áreas e promovendo a participação popular.

Em 1997, Francisco José Teixeira disputou sua quarta eleição contra Francisco Bezerra Neto. O slogan da campanha, "Contra o compressor, vote em Dedé", chama a atenção para a luta contra a pesca predatória da lagosta, tema que ganhava cada vez mais relevância diante da

Entretanto, por manobras políticas, a votação do referido decreto foi atrasada, transferindo a realização das eleições para 1966 e o “Golpe Militar”, de 1964 adiou por mais **duas décadas** o sonho do distrito de Praias tornar-se município.

crise do setor. A disputa foi vencida por Teixeira, reafirmando o apoio popular à sua gestão e às suas propostas de desenvolvimento sustentável para o município (Felix, 2015).

Perante a crescente crise da lagosta, a gestão de Icapuí deparou-se com um grande desafio na geração de emprego e renda, sendo um período em que as famílias de pescadores enfrentaram dificuldades extremas devido à pesca irregular da lagosta. A administração deparou-se com grandes dificuldades no desenvolvimento de novos ofícios e na geração de emprego e renda, principalmente devido à crescente crise da lagosta.

4.2 A chegada da pesca da lagosta: transformações socioeconômicas

Conforme as informações coletadas de pescadores locais, no final dos anos 1958 chegou a Icapuí o norte-americano Hackman Morgan, comandante da Marinha Mercante estadunidense, com a missão de explorar o grande contingente de lagostas identificadas em pesquisas, no litoral do Ceará, chegando a Icapuí. De acordo com relatos documentados por Guimarães (2008), Morgan foi pioneiro na exploração dessa atividade na região, trazendo consigo grandes inovações para a pesca local e provocando uma verdadeira revolução nas práticas tradicionais.

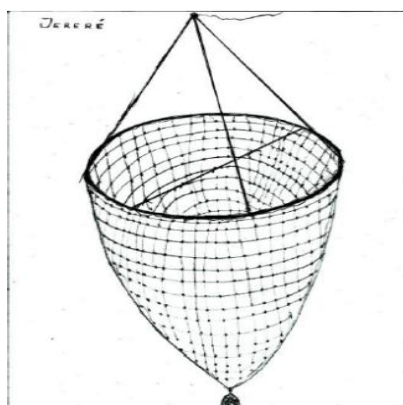
Os irmãos Morgan, conforme relata Assad (2000), enviaram um barco de pesquisa denominado "Albatroz" para a região do Fortim, onde verificaram o extraordinário potencial da costa cearense para a pesca da lagosta. Esse barco realizou capturas expressivas, chegando a pescar entre seis e sete mil lagostas por dia. Fonteles-Filho (1997) complementa essa informação, destacando que as espécies predominantes na região eram a lagosta vermelha (*Panulirus argus*) e a lagosta-verde (*Panulirus laevicauda*), ambas de alto valor comercial no mercado internacional.

Em rodas de conversa com Cosme Viana (meu avô), pescador experiente da comunidade de Peroba, tive acesso a inúmeros relatos sobre o início da pesca da lagosta na região, período em que ele teve grande envolvimento na atividade. Durante nossas conversas, ficava evidente como a chegada dessa nova modalidade de pesca transformou não apenas as práticas pesqueiras, mas toda a organização social e econômica das comunidades litorâneas de Icapuí. Essa transformação é corroborada pelos estudos de Santos (2008), que identifica a pesca da lagosta como um divisor de águas na história econômica do litoral cearense. Para compreendermos como a população compreendia esse avanço da pesca da lagosta em Redonda, a seguir um relato de um pescador de Redonda feito ao pesquisador Cleilton Bezerra (2013, p.70).

A pesca... nessa nossa comunidade teve três momentos importantes na vida da pessoa. Teve um momento que a pessoa pescava para comer, era o momento do escambo; depois, pescava para comercializar a lagosta. De começo a gente pescava pra viver. E até comercializava pra viver. E era muita lagosta...Depois foi a ganância de juntar dinheiro, feito o que a gente via chegar aqui... Tinha vez dos morador daqui sair pra farra em Aracati, por aí... Com a euforia da lagosta se banhar de cerveja, com o dinheiro ganho na venda da lagosta esbanjar...Depois foi minguando, minguando... Veio o povo de fora, o comércio da lagosta virou um ouro... Tanto de riqueza como de matança... Ainda hoje existe a lagosta, existe o comércio, mas não existe a compensação, o lucro para o pescador daqui. Em cinquenta e oito, os pescadores quando iam pro mar... Eles nem pegavam lagosta porque lagosta não tinha futuro. Porque era tanta lagosta que a pessoa saía dali de perto da lagosta para procurar peixe. Essa época foi quando apareceu um americano, o Morgan, e abriu essa questão a pesca e a compra da lagosta. Ele já comprava lagosta em Caponga, daí veio para Redonda. E ele ensinou como capturar e tudo.

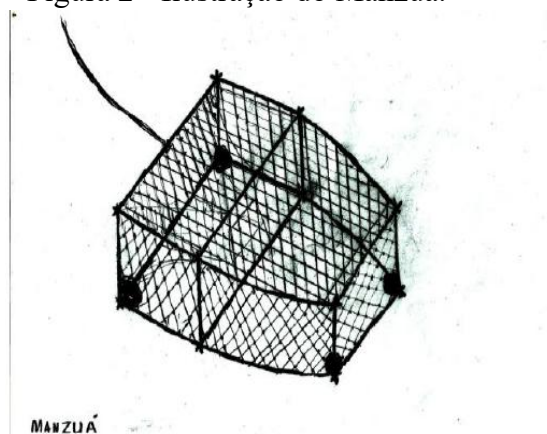
Um aspecto importante a ser mencionado é a técnica inicial de captura da lagosta, que consistia no uso de armadilhas artesanais denominadas "jereré". Essas armadilhas eram confeccionadas com materiais disponíveis nas proximidades, como redes em formato de saco, presas a um arco feito de cipó. Para manter a armadilha submersa, pedras eram estrategicamente posicionadas dentro do arco. Como descreve Rodrigues (2010), com o desenvolvimento da atividade, o cipó foi gradualmente substituído por estruturas de ferro, tornando o jereré mais leve e fácil de manusear. Para atrair as lagostas, iscas de peixes locais, principalmente da espécie conhecida como "mariquita" (*Holocentrus adscensionis*), eram colocadas dentro da armadilha. Com o tempo, o uso do jereré foi substituído pelo manzuá, uma armadilha feita de madeira, retirada da mata nativa, angélica ou canela-de-veado, coberta com tela de arame. O manzuá possuía uma boca em forma de funil, permitindo que a lagosta entrasse, atraída por uma isca, sem conseguir sair. Os modelos de armadilhas citados podem ser observados nas figuras 1 e 2.

Figura 1 - Ilustração do Jereré.



Fonte: Bezerra (2013, p.71).

Figura 2 - Ilustração do Manzuá.



Fonte: Bezerra (2013, p.71)

Diante das dificuldades que esse tipo de material gerava, foi criado o manzuá e posteriormente, os pescadores criaram a cangalha, que consistia na junção de dois manzuás, facilitando o manuseio e otimizando o espaço nas embarcações. Inicialmente, essas armadilhas eram cobertas com arame, mas, com o tempo, o material foi substituído pelo náilon, aumentando sua durabilidade. A figura 3 nos mostra pescadores com algumas cangalhas à beira-mar antes de serem levadas para o alto mar.

Figura 3 – Pescadores com Cangalhas.



Fonte: Luiz Almeida.

As cangalhas são usadas até hoje. Esse modelo de armadilhas é usado na pesca artesanal e esse tipo de pesca é uma atividade executada de forma manual, na qual o pescador participa ativamente de todas as fases, desde a produção do material, do manuseio dos instrumentos de pesca, até o processamento do pescado.

A comercialização da lagosta era realizada predominantemente para a empresa exportadora Pan Americana, criada por Morgan, que foi um dos principais responsáveis pela expansão da pesca de lagosta na região. Conforme registra Assad (2000), o primeiro embarque significativo de lagostas pesou impressionantes 28.600 kg, transportados no navio Crispim. Após a captura, as lagostas passavam por um processo específico: eram cozidas inteiras, escorridas, e tinham suas antenas aparadas antes de serem cuidadosamente embaladas em caixas e enviadas para Aracati, de onde seguiam para Fortaleza.

Quando a lagosta ainda não era comercializada, os moradores de Redonda tinham uma rotina de pesca para o sustento e sem grandes explorações. Com a chegada da comercialização, observamos os números exorbitantes de lagostas sendo explorados. Enquanto os pescadores artesanais sofriam com o modelo de pesca artesanal pesado, os grandes empresários superfaturavam com a exportação da lagosta. Como a forma de armazenamento era artesanal, logo se encontrou uma forma de levar gelo para as comunidades mais remotas para agilizar e preservar a lagosta para sua comercialização.

A partir de 1960, como parte da estratégia de expansão e modernização da cadeia produtiva, a empresa de Morgan também passou a fornecer gelo para a região. Esse gelo era transportado por caminhões procedentes de Fortaleza, cuidadosamente armazenado em caixas de madeira com serragem para minimizar o derretimento durante o trajeto. Ao chegar a Aracati, o gelo seguia por uma estrada vicinal até a Praia de Majorlândia, município de Aracati, onde, então, o trajeto era feito pela praia, abastecendo os compradores da empresa até chegar a Icapuí. Lima (2012) observa que esse transporte dependia criticamente do horário da maré, pois parte considerável do trajeto era feito parcialmente por mar, evidenciando as dificuldades logísticas enfrentadas naquele período. Atualmente, a pesca da lagosta continua sendo uma das principais atividades econômicas de Icapuí, envolvendo cerca de 5.000 pescadores e 1.800 embarcações. A Colônia de Pescadores Z-17, com mais de 2.100 filiados, tem papel fundamental na organização da categoria e na defesa dos direitos trabalhistas e ambientais (Diário do Nordeste, 2023).

Apesar da importância econômica, os pescadores enfrentam desafios recorrentes, como a instabilidade dos preços pagos pela produção. Em 2021, o quilo da lagosta chegou a ser comercializado a R\$ 120,00; entretanto, em 2022, mesmo com uma safra maior, esse valor caiu para R\$ 60,00, refletindo a vulnerabilidade dos trabalhadores diante das dinâmicas de mercado as quais eles não dominam (Diário do Nordeste, 2023).

Icapuí é conhecido por ser um importante polo pesqueiro na região nordeste e no país. Se destaca principalmente pela exportação de duas espécies de lagostas (vermelha espinhosa e cabo verde), além do camarão e peixes. Conforme dados divulgados em relatório pelo Departamento de Pesca da Secretaria de Desenvolvimento, Trabalho, Agricultura, Meio Ambiente e Pesca (SEDEMA), no ano de 2023, a produção de pescados experimentou um notável crescimento, atingindo 3.336.079 kg, representando um aumento de 15% em relação ao ano anterior. No entanto, apesar desse desempenho positivo, a receita registrou uma queda de 11%, totalizando R\$129.318.401,00 principalmente devido à desvalorização do preço da lagosta. Para o departamento, "o censo pesqueiro é uma ferramenta crucial para o desenvolvimento sustentável da atividade na região. Com a coleta de dados detalhada e precisa, o poder público pode tomar decisões assertivas na criação de políticas que promovam a conservação dos recursos pesqueiros e o crescimento da atividade econômica. Além disso, o censo pode ajudar a identificar desafios e oportunidades específicas para os pescadores e piscicultores locais. Em última análise, isso pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de vida das comunidades envolvidas". A pesca é para a economia local a principal fonte de emprego e renda, além de desempenhar papel essencial no desenvolvimento sustentável (Prefeitura Municipal de Icapuí, 2024).

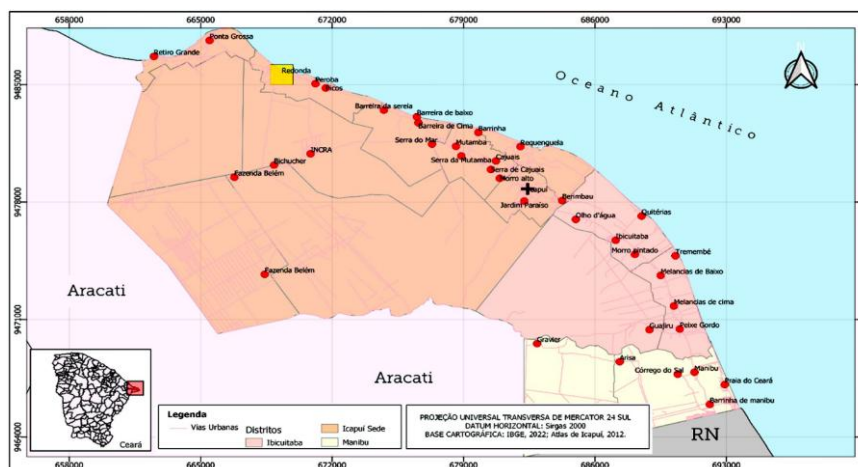
A atividade, além de econômica, é profundamente cultural. Eventos como o Festival da Lagosta reforçam essa dimensão simbólica, promovendo a culinária típica da região e atraindo turistas. A tradicional receita de lagosta ao alho e óleo é apenas um dos elementos que mostram como o alimento e sua captura fazem parte da identidade local. Dessa forma, a pesca da lagosta, em Icapuí, articula elementos históricos, sociais, ambientais e econômicos. Ela é expressão de um saber ancestral, aprimorado por inovações tecnológicas, mas que ainda depende de políticas públicas estruturantes, valorização do trabalho artesanal e estratégias de conservação marinha.

4.2.1 A pesca da lagosta na Praia de Redonda.

O município de Icapuí está localizado no Nordeste brasileiro, mais precisamente no extremo leste do estado do Ceará, fazendo divisa com o estado do Rio Grande do Norte. Sua área territorial corresponde a aproximadamente 423,4 km², e encontra-se a cerca de 221 km de distância da capital cearense, Fortaleza (IPECE, 2012).

Figura 4 - Localização geográfica do município de Icapuí-CE.

Mapa de localização do município de Icapuí, Ceará, Brasil



Fonte: Wendel Silva de Oliveira (2022).

Segundo dados referentes à organização político-territorial de 1988, o município é dividido em três distritos principais: Icapuí (sede), Ibicuitaba e Manibu. Com o passar do tempo, surgiram 38 comunidades que foram se consolidando ao longo desses distritos, compondo a atual malha territorial do município.

Icapuí conta com uma população estimada, em 2022, de 21.433 habitantes e densidade demográfica de 50,86 hab./km² (IBGE, 2022), vivendo em comunidades que se distribuem ao longo da costa marítima, entre as falésias, dunas e mangues que compõem sua paisagem litorânea. Mais ao interior, localizam-se comunidades mais rurais, mas não tão distantes da costa, considerando os limites territoriais de Icapuí, em forma de corredor estreito.

Incluída nesta paisagem, encontra-se a comunidade de Redonda, a qual está, aproximadamente 28 km afastada da sede do município (centro), onde a pesca da lagosta é a principal atividade econômica, destacando-se por possuir a maior frota de 49 barcos à vela do município e pela prática responsável da pesca de lagosta pelos nativos que utilizam somente armadilhas (cangalhas/manzuás) para a captura do crustáceo, respeitando a época de defeso.

A comunidade de Redonda foi escolhida como área de estudo desta pesquisa por ser uma das comunidades litorâneas com uma representatividade marcante para o município de Icapuí, conhecida por um histórico intenso de lutas, movimentos sociais e culturais que contribuíram para a formação da identidade da comunidade e do município. Além disso, destaca-se pela forte presença da cultura pesqueira, especialmente ligada à pesca artesanal da lagosta, atividade que desempenha um papel central na vida econômica e social da população local.

Redonda é reconhecida tanto por sua beleza natural quanto por sua importância cultural e histórica. Suas falésias coloridas, formações rochosas que emergem do mar e o cenário cotidiano das jangadas e botes à vela navegando no horizonte tornam a paisagem única e simbólica. Encontra-se a aproximadamente 16 km da sede municipal, a comunidade por muito tempo preservou seus saberes e práticas ligadas ao mar, mas temos observado que alguns conhecimentos estão se perdendo ao passar dos anos, por outras vivências e práticas que a nova geração vem desenvolvendo. Hoje, percebe-se, entre os mais velhos, um desejo, como necessidade, de manter forte o vínculo entre o território, a cultura e a subsistência dos filhos desta terra. A Praia de Redonda encanta a todos que a conhecem, tendo como cartão postal a conhecida “Ponta do Vigário”, ou, como todos costumam chamar, “Ponte”. A população gira em torno de 2.980 habitantes, segundo dados da Unidade Básica de Saúde local (UBS, 2022), estando distribuídos em aproximadamente 728 famílias.

Incrustada na enseada que tão bem lhe sugere o nome, Redonda é deslumbrante! Céu e mar fundem-se, limitando o olhar a oeste, o grupo de dunas móveis e fixas que tem no morro da Ponta Grossa, ou Cabo Jabarana, seu marco principal. A leste, a imponente Ponta do Vigário, ou simplesmente “Ponte” – formação rochosa de arenito em tons de vermelho-escuro, com cerca de 15 m de altura, projeta-se em direção ao mar, compondo um cenário de rara beleza, dividindo esta praia da vizinha Peroba (Silva, 2004, p. 90).

A região apresenta uma paisagem marcada por diferentes formas geomorfológicas, como dunas, tabuleiros litorâneos e falésias. Essas formações se estendem por cerca de 5 km ao longo do território da comunidade. Podemos observar nas figuras a seguir o que Silva nos descreve, são belezas naturais que refletem em uma harmonia de cores que nos remetem a uma beleza única dessa região litorânea.

Figura 5 - Fotografia do morro da Ponta.



Fonte: Luiz Almeida.

Figura 6 - Fotografia da Ponta do Vigário.



Fonte: Luiz Almeida.

As comunidades litorâneas têm a pesca artesanal como uma atividade essencial, tanto econômica, social, como cultural. A pesca artesanal é caracterizada pelo trabalho manual do pescador, que participa de todas as etapas da pescaria, desde a construção das armadilhas e embarcações até o manejo e comercialização do pescado. Em Redonda, é um trabalho que envolve membros da mesma família ou parentes, entre quatro e cinco pessoas em cada embarcação (botes) ou duas a três pescadores em jangadas. A próxima imagem é a orla da Praia de Redonda, onde visualizamos as embarcações a vela e algumas embarcações a motor, as belezas naturais que envolvem todo esse território.

Figura 7 - Fotografia da Orla da Praia de Redonda.



Fonte: Tibico Brasil.

No período entre o século XVII e o início do século XX, a pesca artesanal consolidou-se como uma tradição entre as comunidades costeiras cearenses, com embarcações e artefatos de pesca sendo construídos de maneira artesanal (Diegues, 2006). Em Redonda, as primeiras embarcações à vela eram compostas por seis barcos de pequeno porte, medindo entre 5,5 m e 6,5 m de comprimento. Entre elas estavam: *Santo Antônio*, de Manuel Vigário; *Aldenor*, de Geraldo de Venceslau; *Luzimar*, de Xavier; *Riso do Mar*, de Miguel Crispim; *Paturi*, de Aldenor e Bonfim; e *Borboleta*, de Chico Crispim (Bezerra, 2000).

No dia 15 de agosto de 1958, ocorreu a primeira pescaria de lagosta na região, os pesadores passaram a noite em alto mar. Quando chegaram em terra, às 16h, se reuniram em frente à igreja católica, cada pescador recebeu a quantia de treze contos de réis, um valor que nunca haviam manuseado antes. Os tripulantes do barco Santo Antônio ficaram tão surpresos com o montante que contaram e recontaram o dinheiro até o pôr do sol. Para se ter uma ideia da relevância desse pagamento, essa mesma quantia levaria de três a quatro anos para ser obtida em outras atividades locais (Bezerra, 2000).

A pesca artesanal exige grande esforço físico dos pescadores. No caso da pesca da lagosta com jereré, conforme relatado oralmente de Cosme Viana (meu avô), as redes eram puxadas durante toda a noite sem qualquer equipamento de proteção, tornando a atividade extremamente desgastante. Como os barcos eram pequenos e todos precisavam trabalhar para sustentar suas famílias, adotou-se um sistema de revezamento: aqueles que estavam em alto-mar retornavam à costa para trocar de lugar com outros pescadores.

A pesca artesanal se manteve como principal forma de extração, até a década de 1960, logo após esse período foram implementadas as políticas públicas voltadas ao incentivo e

expansão da pesca industrial. A partir do final dos anos 1970 e durante a década de 1980, observou-se uma diminuição da proporção de pescadores artesanais.

A pesca artesanal carrega um vasto patrimônio cultural, conhecimento adquirido passado de geração para geração. Esse legado torna a pesca artesanal não apenas produtiva, mas também um fator identitário das comunidades que a praticam. Esse espaço de sobrevivência de muitas famílias das comunidades costeiras sofre alguns desafios e o mais necessário é a fiscalização da pesca ilegal, para que se tenha uma boa pesca, a qual os pescadores consigam arcar com sua subsistência, é imprescindível a ordem nas leis instituídas. A comunidade de Redonda foi cenário da disputa entre pescadores artesanais e os que praticavam a pesca predatória, através do mergulho com bombeamento de ar por compressor - conhecidos como “cafanguistas” (escafandristas sem equipamentos apropriados ao mergulho) -, pesca predatória e ilegal com grandes riscos à vida dos mergulhadores.

Redonda e as comunidades pesqueiras vizinhas compartilham laços sociais e culturais exclusivos, baseados na dependência comum dos recursos naturais, pesqueiros e do campo, incluindo tradições alimentares, artesanato local e histórias compartilhadas. A comunidade de Redonda apresenta, diante do cenário de lutas pela terra e batalhas travadas contra a pesca predatória, resistência para o fortalecimento da cultura pesqueira-agrícola, buscando alternativas nas práticas de sustentabilidade e conservação dos recursos naturais. É importante salientar que as comunidades pesqueiras de Icapuí reconhecem a necessidade de manter a saúde dos ecossistemas aquáticos vivos, entendendo que, dessa forma, assegurem a continuidade de suas atividades de subsistência. Essa percepção e consciência foram construídas ao longo de décadas de lutas.

Defender a preservação da cultura pesqueira torna-se crucial não apenas para as comunidades locais, mas também para a sustentabilidade dos ecossistemas marinhos. O entendimento e respeito pela cultura pesqueira são fundamentais para desenvolver abordagens de gestão e conservação eficazes para o meio ambiente e para toda a comunidade pesqueira.

É importante ressaltar que a comunidade de Redonda tem lutado fortemente para exercer uma prática responsável na pesca artesanal da lagosta, utilizando somente armadilhas de pesca não predatórias, sobretudo respeitando o período de defeso, período de reprodução da lagosta em que a pesca fica proibida. A comunidade de Redonda tem papel fundante nos movimentos de defesa da pesca artesanal e sua importância para as famílias que vivem dela, estendendo-se por todo o litoral do Ceará.

Há algumas décadas esta comunidade vem travando uma intensa luta para defender a pesca legal da lagosta contra a pesca ilegal, utilizando mergulho com compressores, altamente predatório. A pesca artesanal com armadilhas regulamentadas (manzuás) é legal, enquanto a pesca de mergulho é proibida por lei⁹. Além disso, tem a prática ilegal da pesca durante o período do defeso e o uso de atratores artificiais, chamados “marambaias”, construídos com pneus e tambores de metal, geralmente contaminados por substâncias tóxicas. Esse tipo de armadilha também é proibido por lei¹⁰.

A “guerra da lagosta” como é comumente conhecida nas praias do litoral leste do Ceará, foi um momento muito tenso de combate entre pescadores do município de Icapuí, com graves prejuízos aos envolvidos, mas que deu forças aos movimentos de pescadores locais, onde as comunidades vizinhas que praticavam a pesca artesanal se juntaram aos redondeiros para garantir a sustentabilidade da atividade e o sustento de suas famílias. A pesca da lagosta é um marco forte da comunidade da Redonda que vem sendo passada de geração em geração.

Esse movimento ocasionou algumas perdas, tanto materiais como físicas, pessoas morreram pela luta, por isso não podemos deixar esquecida a importância da união do povo e da resistência de pescadores artesanais, desassistidos pelas políticas econômicas e pelos órgãos de controle dos governos.

Ao falarmos das comunidades de Retiro Grande, Ponta Grossa, Redonda, Peroba, Picos e Barreiras, estas são comunidades de pescadores e agricultores, que enfrentam dificuldades de sobrevivência. As condições de subsistência são precárias, por isso, muitos jovens abandonam a escola para buscarem alternativas de trabalho, sejam elas na pesca, na agricultura ou em outro serviço.

4.2.2 A Guerra da Lagosta

A história da Praia de Redonda é marcada por movimentos e resistência. Desde a luta pela posse da terra no final da década de 1970, a constituição da Associação de Moradores de Redonda, em 1988, a “guerra da lagosta”, em 1989, e a organização do Grupo Carente preparam o terreno para os movimentos de organização que aconteceriam na década de 1990.

⁹ BRASIL. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Instrução Normativa No. 138, de 06 de dezembro de 2006. Art. 9º. Parágrafo Único.

¹⁰ BRASIL. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Instrução Normativa No. 138, de 06 de dezembro de 2006. Art. 7º. Parágrafo Único.

Quando estudamos a história entendemos por que o povo desta comunidade é conhecido pelas suas lutas, não poderíamos deixar de citar a luta pela posse da terra na década de 1970. Essa luta pela terra foi marcada na história, no ano de 1979, uma família muito influente da cidade do Aracati, a família Porto, vendeu para a empresa CAJUNOR terras de Redonda, esse fato provocou a revolta na comunidade. Esse fato é registrado por Lima em sua pesquisa sobre este acontecimento.

No relato de Sr. Antônio Madureira algumas disputas são marcantes. Citou que em 1970 Ruperto Cavalcante Porto (ex-prefeito de Aracati e influente político à época) vendeu, para a empresa CAJUNOR, um pedaço de terra cuja demarcação gerou controvérsia; (...) Este caso deu origem ao histórico conflito de terra de 1979 (com a morte de um morador de Peroba), cuja solução gerou, anos depois, o Projeto de Assentamento de Redonda (PA Redonda), efetivado pelo Incra, a partir da desapropriação de terras, conforme decreto nº 87.861, de 23 de novembro de 1982 (assinado pelo presidente João B. Figueiredo e publicado no Diário da União em 25/11/82). (LIMA, 2002, p. 154-155)

Essa luta pela terra, os redondeiros conseguiram desapropriar as terras e foram distribuídas pelo INCRA¹¹ “em acordo com as famílias beneficiárias, segundo duas modalidades de uso: individual e coletiva”. Lima (2002, p.155)

Destacamos outro momento marcante para as famílias de Redonda, “a guerra da lagosta” que teve início logo após sua descoberta comercial aqui no Brasil. A pesca artesanal, até os anos 1950, era predominantemente no litoral do Ceará e apenas para o consumo das famílias ou à troca por outros bens, como relata (Silva, 2004).

A atividade pesqueira passou a ganhar contornos mais econômicos no final da década de 1950. Esse movimento foi impulsionado, especialmente no Nordeste brasileiro, pela introdução da pesca da lagosta, com destaque para a espécie *Panulirus argus*. A chegada de Davis Morgan, citado anteriormente, no litoral leste do Ceará foi determinante nesse processo, ao perceber o potencial de exportação do crustáceo, bastante valorizado no mercado internacional como iguaria (Fontenele, 2005).

Na década de 1960, segundo Costa (2003), Morgan iniciou expedições de pesca utilizando uma embarcação motorizada chamada *Albatroz*, no distrito de Fortim. Durante essas atividades, ele identificou a ocorrência de lagostas em diferentes camadas sobrepostas no fundo do mar. Entre as regiões de Morro Branco, em Beberibe, e Ponta Grossa, em Icapuí, foi

¹¹ INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, é uma autarquia federal do Brasil responsável pela execução da reforma agrária e pelo ordenamento fundiário nacional. Sua missão inclui a formulação e execução de políticas agrárias, promovendo a justiça social e o desenvolvimento sustentável nas áreas rurais.

observada a distribuição desses crustáceos em até sete camadas distintas. Esse registro é destacado por Costa como um marco importante na exploração da lagosta na costa cearense.

No início dessa pesca da lagosta, não se tinha fiscalização nem regulamentação alguma da pesca e isso perdurou por décadas. Em reportagem do Jornal “O Democrata (1957)”, da forma como é descrito, ilustra claramente as diferentes perspectivas sobre o início da pesca de lagostas no estado do Ceará:

Assume proporções verdadeiramente alarmantes a pesca da lagosta levada a efeito em nossas praias pelo norte-americano Morgan. Se providências acauteladoras não forem já e já tomadas pelo governo – não tenhamos dúvidas! - o precioso crustáceo desaparecerá fatalmente do litoral cearense. Passará a ser mais uma espécie extinta. Porque, o que o referido alienígena vem praticando entre nós não é propriamente uma exploração pesqueira, como as que se realizam normalmente aqui e alhures, com observância a medidas tendentes a resguardar a continuação da espécie. Não! O que Mr. Morgan comete é, antes, uma prática predatória. Na ânsia de obter lucros cada vez maiores, o gringo passa acintosamente por cima de todos os regulamentos da Divisão de Caça e Pesca do Ministério da Agricultura, entidade que estão afetas em nosso país a regulamentação e fiscalização de tais empreendimentos (O Democrata de 25-07-1957 apud Muniz, 2005, p. 41).

A análise do conteúdo veiculado pelo jornal revela um posicionamento inovador para a época, considerando especialmente a ausência de normas específicas para a pesca da lagosta naquele período. Somente em 1961 foram implementadas as primeiras regulamentações, que incluíam o estabelecimento do período de defeso, a interdição de determinadas áreas de pesca, medidas para proteger os estoques reprodutivos, além da definição de limites mínimos de peso e/ou tamanho para a captura e a proibição de certos tipos de apetrechos. (Cavalcante et al., 2011).

Entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990, sucedeu o declínio dos estoques de lagosta no Nordeste e alguns fatores vieram contribuir negativamente no cenário da pesca entre eles, o crescimento desordenado do número de pescadores e das frotas locais, o uso da caçoeira (redes de arrasto) e de outros aparelhos proibidos (Costa, 2003). Tais fatores culminaram em um ambiente de tensão e conflito no município de Icapuí, resultando em um confronto violento ocorrido em 1989, quando pescadores da Praia de Redonda enfrentam os barcos de pesca predatória. O episódio foi noticiado pelo jornal Diário do Nordeste, em matéria publicada em 23 de junho daquele ano (Figura 8), que relata os desdobramentos do incidente.

Um morto e cinco feridos foi o resultado de um novo conflito, ontem, na Praia Redonda, em Icapuí, onde nativos enfrentaram os barcos de pesca predatória em alto-mar. A situação continua tensa e, até o momento, não houve fiscalização das autoridades responsáveis. Somente a Polícia Militar esteve no local para apurar a

ocorrência. O pescador Francisco José de Carvalho, 28 anos, estava no barco “Pargo”, de pesca predatória, foi morto com mais de dez tiros pelos pescadores nativos que abordaram a embarcação. Houve ainda feridos de ambos os lados, uma vez que se registrou troca de tiros. [...] a embarcação “Pargo” continua ancorada na Praia Redonda [...].

Figura 8 - Primeiro registro de morte na Batalha do Icapuí



Fonte: Diário do Nordeste 23 jun.1989

Em meio aos conflitos, gerou-se uma pressão nas comunidades litorâneas, devido a situações de violências e, em 1992, as comunidades do litoral leste, Aracati, Cascavel e Icapuí, se organizaram. Encaminharam um documento oficial às autoridades competentes - como o IBAMA¹² e a Capitania dos Portos -, em busca de medidas eficazes contra a pesca predatória. Contudo, a mobilização não resultou em ações concretas e, cinco meses depois, em 9 de dezembro de 1992, mais um episódio trágico ocorreu, vitimando um pescador da comunidade de Redonda, conhecido como Simeão (Diário do Nordeste, 1992, p. 14).

Em matéria publicada em 9 de maio de 1995, o jornal Diário do Nordeste destacou que, naquele ano, a fiscalização contra a pesca predatória era motivo de deboche entre os próprios pescadores que praticavam essa atividade em Icapuí. Isso se devia ao fato de que a inspeção era realizada por quatro embarcações da Capitania dos Portos, que patrulhavam apenas áreas de

¹² IBAMA: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. É uma autarquia federal responsável por proteger o meio ambiente e garantir a sustentabilidade no uso dos recursos naturais, atuando em diversas áreas, como fiscalização e regulamentação ambiental.

mar profundo - justamente onde as embarcações predatórias não operavam. À época, o então prefeito de Icapuí, José Airton Cirilo, criticou a ineficácia da fiscalização, afirmando: “Falta sensibilidade por parte do poder maior que não vive da pesca. A situação é dramática porque leva à desobediência civil coletiva. Quem será o culpado por esse processo criminoso?” (Diário do Nordeste, 16 maio, 1995).

O início dos conflitos na região litorânea do Ceará remonta à chegada de pescadores do Rio Grande do Norte, que passaram a utilizar a técnica do mergulho como método de captura da lagosta. Essa prática fazia uso de equipamentos rudimentares, com botijões de gás de cozinha adaptados como reservatórios de ar comprimido e abastecidos por compressores — um sistema improvisado, classificado como ilegal pela legislação brasileira e amplamente reconhecido por seu caráter predatório.

Ao se fixarem em áreas tradicionais de pesca, especialmente nas proximidades da comunidade de Redonda e praias próximas, esses mergulhadores passaram a explorar os locais previamente identificados e utilizados pelos pescadores artesanais. Eles mergulhavam deliberadamente nos pontos demarcados com boias, violando as armadilhas, retirando as lagostas capturadas e, em muitos casos, destruindo o material do pescador. Tal conduta não apenas comprometia a sustentabilidade da atividade pesqueira local, como também era acompanhada de atitudes hostis e desrespeitosas, gerando revolta e descontentamento entre os moradores da região.

Diante desse cenário de invasão e prejuízos recorrentes, os pescadores artesanais buscaram inicialmente formas pacíficas de reivindicação, organizando manifestações públicas e encaminhando pedidos formais de intervenção às autoridades competentes. No entanto, a ausência de respostas efetivas por parte do poder público os levou a adotar ações diretas para enfrentar o problema. Como consequência, intensificaram-se os confrontos no mar, especialmente durante os meses de junho e julho de 1989, conforme amplamente noticiado pela imprensa da época.

Um desses episódios foi registrado pelo jornal *O Povo*, em 15 de junho de 1989, que relatou a mobilização de cerca de cem moradores da comunidade de Redonda. Em cinco embarcações, eles interceptaram o barco *Sônia Cristina II*, pertencente a Francisco Borges da Costa, natural de Ibicuitaba/Icapuí e residente em Fortaleza. Após a abordagem, os mergulhadores foram deixados em uma localidade próxima à costa, enquanto a embarcação foi escoltada até a Praia de Redonda.

O fato teve grande repercussão e permanece até hoje na memória coletiva da comunidade. O navio *Flor do Mar*, de propriedade do armador Ambila Bezerra Braga, foi o responsável por rebocar o barco interceptado. Reunidos na Praia de Redonda, os moradores ajudaram a transportar o *Sônia Cristina II* até o alto de um morro. Durante a madrugada, em um gesto simbólico de resistência, alguns pescadores atearam fogo à embarcação. Apesar da contenção das chamas antes da destruição, o motor sofreu danos consideráveis (SILVA, 2004).

A gravidade do ocorrido levou o IBAMA a tomar providências imediatas, anunciando, já no dia seguinte, a realização de uma ação de fiscalização em alto-mar, com a participação ativa dos pescadores locais — uma resposta tardia, mas que refletia a pressão exercida pela comunidade diante da ausência de fiscalização eficaz até então.

Diante da urgência imposta pela chamada "crise do compressor", a pesca da lagosta passou a demandar articulações mais efetivas por parte da comunidade. A Associação de Moradores de Redonda assumiu papel central na busca por alternativas para ajudar as famílias que dependiam da pesca da lagosta. E uma das estratégias adotadas foi o incentivo ao cooperativismo, que buscava reduzir a dependência dos atravessadores e assegurar aos pescadores uma remuneração mais justa.

De acordo com Raimundo Bonfim Braga, entrevistado por Mari Cecília Silvestre da Silva em sua pesquisa sobre a comunidade de Redonda, os pescadores enfrentavam tanto a pesca predatória com compressor quanto a exploração na comercialização da lagosta, o que motivou a criação de um projeto autônomo para organização da venda e construção de uma fábrica de gelo (Silva, 2004).

“[...] Foi quando, em 1993, a Associação resolveu organizar um projeto para mostrar aos pescadores que eles estavam sendo enganados no peso e no preço da lagosta. Aí saiu um projeto São José, orientado pelos professores da Universidade [...] O projeto inicial era a construção de uma fábrica de gelo para que os pescadores pudessem comprar o gelo. Porque antes funcionava assim: o pescador era obrigado a vender a lagosta para quem fornecia o gelo e a isca para ele. [...] Aí se mantinha o controle do preço. [...] Então a Associação entrou com esse objetivo.” (Entrevista concedida a Silva, 2004, p. 138).

O testemunho evidencia os mecanismos de exploração impostos aos pescadores artesanais, que se viam subordinados a um sistema de dependência econômica, no qual os fornecedores de insumos — sobretudo gelo e iscas — exerciam controle sobre os preços praticados na comercialização da lagosta. A proposta de criação de uma fábrica de gelo, apoiada por meio do Projeto São José e com orientação técnica da Universidade Federal do Ceará, visava romper com essa lógica, fortalecendo a autonomia dos trabalhadores do mar. No entanto,

a reação por parte dos empresários locais, que passaram a fornecer gelo gratuitamente como forma de inviabilizar a iniciativa da Associação, expõe os conflitos de interesse e as dificuldades enfrentadas na implementação de ações autônomas e solidárias.

Em 1996, os pescadores da comunidade de Redonda uniram-se a moradores de outras localidades do litoral leste — como Barra Nova, Uruaú, Barra da Sucatinga, Prainha do Canto Verde e Icapuí — para formar um comitê conjunto. Como resposta à ausência de fiscalização oficial por parte do IBAMA, que à época não dispunha de embarcação própria, as comunidades adquiriram com recursos próprios um barco, denominado *Monsenhor Diomedes I* (Figura 9), para realizar ações autônomas de fiscalização." (Diário do Nordeste, 18 ago. 1996).

Figura 9 - Fotografia do barco comunitário Monsenhor Diomedes



Fonte: fotografia de Kristina de Hollanda, 1996.

Em entrevista concedida à pesquisadora Mari Cecília Silvestre da Silva, Francisco Xavier da Silva relata em detalhes o processo de aquisição da embarcação *Monsenhor Diomedes I*, cuja finalidade era realizar a fiscalização das áreas de pesca a partir da comunidade de Redonda. Segundo o entrevistado, a iniciativa partiu do *Grupo Carente*, organização comunitária criada em resposta às inquietações dos moradores locais diante da carência de ações efetivas em prol da coletividade. A formação desse grupo refletia a crescente consciência social dos pescadores e demais residentes da região, que passaram a reconhecer a necessidade de assumir maior protagonismo na defesa de seus recursos naturais e modos de vida tradicionais.

Bolamos de novo a idéia da compra do barco pra fiscalização. Levantamos isso dentro do Grupo Carente e as pessoas se entusiasmaram, e nós como sócios do Grupo Carente e da Associação levamos a idéia pra dentro da Associação. Foi tanto que a comissão foi criada dentro do Grupo Carente pra cobrar o dinheiro nas casas. Até o próprio Camundo não tinha noção que a gente ia arrecadar esse dinheiro, até porque ele já tinha feito um bocado de comissão pra ir atrás do dinheiro e nunca tinha chegado a objetivo nenhum. Então, na comissão, no momento mais difícil da Redonda a gente chegou a arrecadar esse dinheiro. Entre Peroba, Redonda e Ponta Grossa chegamos a arrecadar vinte mil e quinhentos reais. Com esse dinheiro nós viemos fazer o quê? Procurar um canto pra guardar esse dinheiro. Tolice nossa que não procuramos o Banco. Ai, viemos procurar o pai de Cadá e ele falou que não tinha cofre e apontou Bonfim, pai de Camundo, porque tinha cofre. Guardamos o dinheiro lá em tio Bonfim e continuamos as cobranças. A gente fazia as cobranças de manhã, quando era de tarde a gente contava o dinheiro que foi arrecadado e ia deixar lá na mão dele. O barco era trinta mil, lá em Miguelzinho. Como o dinheiro da arrecadação não dava fomos ver da Prefeitura o que é que ela podia ajudar. A Prefeitura ajudou com cinco mil reais. Ai, dessa comissão só fui eu pra Fortaleza, fomos pro Cambeba arrumar dez mil reais com o governo estadual. Chegamos lá o governador não estava, mas estava o secretário dele – na época era o Adolfo Marinho. Camundo, como vereador, contou pra ele como era o movimento e foi na hora, ele arrumou o dinheiro – dez mil reais. E viemos todos contentes pra Redonda. Passamos pelo IBAMA e eles se comprometeram em dar mais cinco mil reais pra ajudar na parte de óleo e ajudar na fiscalização. E tudo isso a gente fez, mas com o movimento que saiu de dentro do Grupo Carente, se o Grupo Carente não tivesse saído pra dentro da Associação de Moradores o barco não teria sido comprado. Quer dizer, na época não teria sido comprado. O barco foi comprado em 1995. Ai, a gente fiscalizou o finalzinho de 95, o ano todinho de 96 e acabou o compressor (Entrevista realizada por, Mari Cecilia Silvestre Silva, para (Dissertação de Mestrado) com Francisco Xavier da Silva, p. 115, em agosto de 2004, em Redonda).

No ano seguinte, em 1997, foi estabelecida uma parceria entre o comitê comunitário e o IBAMA, permitindo o uso da embarcação para atividades de fiscalização ambiental. Segundo o então superintendente do IBAMA, Osvaldo Barbosa, até outubro daquele ano foram realizadas 12 operações marítimas. No entanto, esse número foi considerado insuficiente, diante da frequência diária das práticas de pesca predatória na região. (Diário do Nordeste, 11 out. 1997).

Em 2001, pescadores da comunidade de Redonda denunciaram a invasão de embarcações motorizadas oriundas de outras localidades nas áreas tradicionais de pesca da região. Segundo relatos, essas embarcações não apenas acessavam indevidamente os territórios marinhos delimitados pelo uso comunitário, como também promoviam a retirada ou destruição de armadilhas — conhecidas localmente como *manzuá* ou *cangalha*— previamente instaladas pelos pescadores artesanais.

Este cenário apresenta o enfraquecimento das práticas tradicionais de pesca artesanal com o avanço de métodos predatórios, além da fragilidade das ações fiscalizatórias por parte dos órgãos competentes. De acordo com relatos registrados por Silva (2004), a ausência do

Estado na mediação dos conflitos e na proteção das áreas costeiras contribuiu para o agravamento da tensão entre pescadores artesanais e os cafanguistas.

Aconteceram várias manifestações em defesa da pesca artesanal, as famílias se uniam em prol de um bem maior. A fiscalização acontecia em alto mar, feita pelos próprios pescadores que lutavam pelo sustento de suas famílias, e em terra as manifestações aconteciam realizadas pelas mulheres e jovens na luta pela proteção à pesca artesanal. A figura 10 representa esse movimento das mulheres, que se reuniam pela luta da pesca artesanal.

Figura 10- Registro de uma das manifestações na BR-304.



Fonte: Fotografia de Raimundo Bonfim Braga (kamundo) ,2000.

No ano de 2003, foi instituído o benefício do Seguro-Defeso, visando garantir a preservação e a sustentabilidade das famílias que dependem da pesca de lagosta e forma artesanal. E sucedeu-se pelo governo federal na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003.

Regulamentado pela Lei nº 10.779/2003, o programa estabelece critérios específicos para a concessão do auxílio, que corresponde ao valor de um salário-mínimo mensal durante o período em que a pesca é legalmente suspensa para preservação das espécies.

Esse benéfico só dá direito a quem comprovar que exerce a função de pescador artesanal. A medida visa oferecer segurança financeira aos trabalhadores da pesca durante o defeso, ao mesmo tempo, em que busca estimular práticas responsáveis de manejo dos recursos naturais.

Os conflitos envolvendo a pesca da lagosta aconteciam em alto-mar, porém em 2010, um novo episódio aconteceu em Icapuí, quando teve como alvo Assis da Cruz, motorista de um

veículo coletivo que fazia uma rota entre a sede do município e a comunidade de Redonda. Seu automóvel foi incendiado por pescadores insatisfeitos com as ações de fiscalização realizadas de forma autônoma pelos próprios pescadores de Redonda. As fiscalizações promovidas pelos pescadores de Redonda aconteciam como forma de resistência à pesca predatória, o que resultava em apreensões de embarcações que eram levadas até a Praia de Redonda, onde, em alguns casos, eram incendiadas. Além disso, havia relatos de confisco da produção pesqueira. Foram muitas ocorrências nesse período da história da pesca da lagosta em Icapuí, as fotografias a seguir nos revelam um momento tenso, a queima de embarcações que estavam em alto mar realizando a pesca irregular.

Figura 11 - Fotografia da queimada de barco de mergulho capturado.



Figura 12 - Fotografia da queimada de barco de mergulho capturado.



Fonte: Fotografia 11 e 12 de Kristina de Holanda, 2005.

O clima de hostilidade intensificou-se após o ferimento por arma de fogo de dois pescadores da comunidade de Barrinha, ocorrido em 29 de junho daquele ano. Este fato, somado às ações anteriores, levou à reação violenta contra o veículo de Assis da Cruz. E este fato não houve responsabilização legal pelos acontecimentos, tampouco indenizações aos prejudicados. O registro a seguir mostra um dos resultados destes conflitos entre os pescadores, nessa fotografia acontece apreensão, feita pelos próprios pescadores artesanais, de uma embarcação que pescava clandestinamente.

Figura 13 - Pescadores de Redonda Arrastando embarcação após apreensão realizada por eles mesmos.



CAPTURE DE BARCO que fazia a pesca predatória no mar do Litoral Leste. "justiceiros" da pesca artesanal de Redonda arrastam embarcação como prêmio
Fonte: Diário do Nordeste, 2010.

O que se declarou pelo IBAMA, sobre essas ocorrências, era que a sua atuação era limitada por não terem pessoal suficiente para fiscalizar de forma efetiva. Segundo relato do fiscal Rolfram de Castro Ribeiro, a instituição tinha apenas uma embarcação de grande porte, uma lancha e um contingente de cinco fiscais para realizar as atividades de fiscalização em toda a região costeira do estado.

Em 25 de maio de 2010, o mar de Icapuí voltou a ser palco de tensões envolvendo a chamada "guerra da lagosta". Na ocasião, veículos de imprensa noticiaram os acontecimentos da semana, destacando a intensificação das ações de fiscalização realizadas por moradores da comunidade de Redonda. Essas ações foram justificadas pela própria comunidade como uma resposta à ineficácia das operações conduzidas pelo IBAMA, especialmente no que diz respeito ao combate à pesca ilegal com uso de marambaias e compressores, técnicas utilizadas por pescadores das praias vizinhas pertencentes ao mesmo município.

Dois barcos, dois compressores, dez mil metros de rede caçoeira, 3.500 quilos de lagosta, e com isso, o aviso de que o IBAMA está fiscalizando o mar cearense desde o período do defeso. Enquanto isso, três barcos, um compressor e algumas dezenas de metros de rede caçoeira e quilos de lagosta foram apreendidos pelos próprios pescadores artesanais que fazem a fiscalização paralela no mar de Icapuí até as águas do litoral de Aracati. Na praia de Redonda, em Icapuí, litoral leste do Estado do Ceará,

um galpão serve para guardar os equipamentos apreendidos, um morro recebe os barcos capturados e o quiosque apelidado de “boca do povo”, onde toda a comunidade se reúne para jogar baralho e conversar, é uma discreta e silenciosa guarita de segurança. RESGATE Na última quinta-feira, no horizonte da praia de Redonda, avistavam-se nada menos que 14 embarcações em alinhamento, vindo em direção à terra para resgatar “Rafaella”, “Celebridade” e “Ceilândia”, os três barcos que foram apreendidos pelos “redondeiros” em dois dias de perseguição aos grupos de pescadores que, além de usarem equipamentos irregulares, teriam invadido a área considerada “exclusiva” dos artesanais. [...] Para a pesca de 2010, alguns pescadores que utilizam compressores e Marambaia adquiriram veículos mais modernos. E para disputar em pé de igualdade com os barcos motorizados e velozes desses pescadores “alternativos”, milhares de pescadores artesanais de colônias dos municípios de Aracati e Icapuí, uniram-se para, em contribuições individuais de R\$ 100,00, comprar uma lancha no valor de R\$ 65 mil para alcançar os irregulares que empreenderem fuga. Foi assim que os pescadores artesanais alcançaram os três barcos que apreenderam semana passada (Diário do Nordeste, Caderno Regional, 25 maio 2010).

Perante os movimentos sociais para se alcançar o objetivo comum para a classe de pescadores artesanais, observamos a união entre esse grupo, não se limitando apenas aos pescadores de Redonda, mas criando parcerias com as demais comunidades e cidades vizinhas que dependem da pesca artesanal. Quando o IBAMA estava em alto mar fazendo a fiscalização os mergulhadores davam uma trégua, mas assim que se afastavam do município os confrontos continuavam.

Já na última terça-feira, pelo menos dois dias depois de a embarcação do Ibama se afastar para fiscalizar outras áreas, pescadores alternativos, [...] foram vistos pescando em área demarcada pelos pescadores da praia de Redonda. A movimentação de quatro embarcações ilegais no fim da tarde de terça-feira foi alertada primeiro por pescadores da Praia de Barreira.

[...] Quando a notícia chegou no “Boca do Povo”, nome que dão ao ponto de encontro de pescadores na Praia de Redonda, os “vigilantes do mar”, como são considerados os redondeiros que fiscalizam por conta própria, pegaram a lancha moderna que compraram este ano e seguiram ao encontro dos ilegais. Eram quatro embarcações da Praia de Barrinha, onde é comum a pesca predatória. Os barcos bateram fuga: dois em direção ao porto de Barrinha, um para águas profundas e outro no sentido da Praia de Redonda. Este último foi capturado. Na troca de tiros, saiu baleado o pescador Francisco de Assis de Sousa Filho, de 54 anos, e seu filho, Antônio Carlos de Oliveira Sousa, ficou ferido com estilhaços de vidro no braço (Diário do Nordeste, Caderno do Nordeste, 1 jul. 2010).

Segundo noticiado pelo *Diário do Nordeste* (1º de julho de 2010), esse foi o quinto episódio envolvendo o uso de arma de fogo nos conflitos ocorridos em Icapuí. Como reação à violência sofrida, moradores da região organizaram um protesto nas ruas centrais da cidade, incendiando um segundo veículo de transporte coletivo e interditando a rodovia CE-261.

No episódio anterior da “guerra da lagosta”, fiscais do Ibama apreenderam uma lancha em que quatro pescadores faziam a pesca irregular, com compressores de ar. Na volta para terra, dez embarcações cercaram o barco apreendido, intimidaram os fiscais e

tomaram a lancha, levada para a praia de Tremembé (Diário do Nordeste, Caderno Regional, 1 jul. 2010).

No Caderno Regional, na edição de 2 de julho de 2010, foi destacada as marcantes disparidades em termos de produtividade entre as duas técnicas de pesca praticadas em Icapuí. Enquanto um mergulhador pode capturar até 250 quilos em uma única saída ao mar, essa mesma quantidade equivale, em média, a um mês inteiro de trabalho de um pescador artesanal. Foi destacado também nesta reportagem os riscos à saúde enfrentados pelos mergulhadores, que, embora conscientes das limitações da prática, continuam a utilizá-la em condições precárias.

Segundo o jornalista Melquíades Júnior, autor da matéria, a pesca predatória não se restringe apenas à exploração descontrolada dos recursos naturais marinhos ou aos episódios de violência entre grupos rivais. Ela também configura uma séria questão de saúde pública, cujas implicações afetam não apenas os pescadores envolvidos, mas também suas famílias e o sistema de saúde do município na totalidade.

Em 17 de outubro de 2010, foi noticiado o encerramento da colaboração entre a comunidade de Redonda e o Ibama na região de Icapuí. A reportagem revela que as embarcações comunitárias "Monsenhor Diomedes I" e "Monsenhor Diomedes II", anteriormente utilizadas como apoio à limitada capacidade de fiscalização do órgão ambiental (que dispunha apenas de um barco e um bote), foram apreendidas e transportadas para Fortaleza pela Polícia Federal. Conforme destacado pelo jornalista Melquíades Junior, o confronto ganhou dimensão nacional, provocando a manifestação do então Ministro da Pesca, Altemir Gregolim, que durante visita ao estado cearense, comprometeu-se a encontrar uma solução para as tensões na região pesqueira de Icapuí.

Por volta de dois anos após a matéria anteriormente mencionada, uma nova publicação, datada de 6 de junho de 2012, evidencia a ruptura de uma trégua temporária entre os grupos em conflito. Segundo a reportagem, embarcações apreendidas pela comunidade da Praia da Redonda e deixadas na faixa de areia desapareceram misteriosamente após uma jornada de pesca. Esse episódio gerou grande desconfiança entre os moradores, que passaram a suspeitar da existência de um possível informante ou “traidor” dentro do próprio grupo. Como resposta, a população local decidiu incendiar as demais embarcações que ainda estavam retidas no local, numa tentativa de impedir sua reutilização por aqueles que desrespeitam os acordos coletivos.

Matérias veiculadas nos meses de julho e agosto de 2012 reforçam a gravidade do conflito e alertam para o impacto negativo sobre a sustentabilidade da pesca no estado. Uma das análises mais contundentes vem do fiscal do Ibama, Rolfam Castro, que atribui grande parte

da responsabilidade aos empresários do setor, atravessadores e proprietários de embarcações. Segundo ele, esses agentes frequentemente falsificam documentos com o intuito de se enquadrar nas exigências legais da pesca responsável, embora, na prática, estejam envolvidos diretamente com a pesca predatória.

Outro aspecto relevante abordado nesses textos é a tentativa de incluir a lagosta no cardápio oficial da Copa do Mundo de 2014. No entanto, esse objetivo exige a realização de um processo rigoroso, composto por diversas etapas, até a obtenção da certificação internacional do produto. Entre os critérios exigidos está a rastreabilidade da origem da lagosta — requisito que, se devidamente implementado, tende a beneficiar os pescadores que utilizam técnicas tradicionais e sustentáveis, como a cangalha e o manzuá.

A análise dos conflitos em torno da pesca da lagosta em Icapuí, especialmente nas comunidades como Redonda, evidencia como as tensões locais ultrapassam a dimensão econômica, refletindo questões sociais, culturais, ambientais e de saúde pública. As disputas entre pescadores artesanais e os que utilizam práticas predatórias, como o mergulho com equipamentos improvisados, revelam um cenário de precariedade, ausência de mediação estatal eficaz e resistência comunitária.

Além das consequências diretas para o ecossistema marinho, essas práticas intensificam conflitos internos e expõem os limites da fiscalização oficial, frequentemente burlada por agentes econômicos mais poderosos. A atuação autônoma dos moradores de Redonda, ainda que fora dos meios legais, pode ser compreendida como uma tentativa de defesa coletiva frente à negligência institucional e à ameaça à sua forma tradicional de vida.

5 ANÁLISE CURRICULAR DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORIZONTE DA CIDADANIA

A sociedade carece de uma educação que seja democrática e não reproduza padrões culturais hegemônicos, devemos considerar a necessidade de um currículo inclusivo e democrático. Saviani (2008, p.15) afirma que a escola, ao invés de reproduzir mecanicamente as desigualdades sociais, deve constituir-se em instrumento de superação dessas desigualdades, proporcionando aos alunos das classes populares o acesso ao saber sistematizado historicamente acumulado.

A construção do currículo deve ser discutida e reavaliada com o seu desenvolvimento, o alinhamento com a necessidade dos educandos é algo primordial para se ter êxito na concepção do conhecimento em cada aluno. Silva (2007) propõe que se pense o currículo como um “documento de identidade”, construído historicamente, onde se expressam os conflitos e disputas por representação.

A pedagogia histórico-crítica propõe-se a superar a dicotomia entre uma educação que se limita à transmissão de conhecimentos descontextualizados e uma educação que se restringe à experiência vivida, propondo uma síntese entre conteúdo e realidade social. (Saviani, 2003, p.19)

Com base nessas referências teóricas, compreendemos que é possível transformar o ensino-aprendizagem significativo e inclusivo. Realizamos nossa pesquisa em uma escola, situada em um território marcado por intensas expressões culturais locais e por uma comunidade ativa, em um cenário propício para refletirmos sobre os limites e as possibilidades.

Realizamos a pesquisa de campo na Escola de Ensino Fundamental Horizonte da Cidadania, localizada na comunidade de Redonda, possível observar que durante esse período aconteceram muitas mudanças na gestão da escola. A escola Horizonte da Cidadania, desde a sua inauguração (2000), celebrava as conquistas da comunidade, identificando as forças coletivas de transformação. A seguir, apresento um registro do dia da inauguração da escola, onde se reuniram a comunidade escolar e convidados políticos.

Figura 14 - Inauguração da escola Horizonte da Cidadania



Fonte: Arquivo pessoal de Eldevan Nascimento (2002).

Antes da conquista da Escola em pesquisa, as aulas aconteciam em um antigo prédio chamado “Marina Marques” na comunidade de Redonda, que atendia as comunidades de Picos,

Peroba, Ponta Grossa e Retiro Grande. Pelo fluxo intenso, o espaço já não comportava a quantidade de alunos.

Diante da necessidade de uma escola maior, um grupo de professores mobilizou-se e conseguiu uma reunião com o então representante da UNICEF, Antenor Napolini que, em virtude de circunstâncias favoráveis. Isso facilitou esse encontro e quando Sr.Napolini assumiu a Secretaria Estadual de Educação em 1998, realizou a construção da escola.

A escolha do nome “Horizonte da Cidadania” deu-se a partir de sugestões dos próprios alunos e isso reflete o caráter participativo e simbólico da instituição. O símbolo da escola foi também realizado com a participação dos alunos, que fizeram seus desenhos para uma escolha democrática, denotando a postura de valorização das vozes estudantis — aspecto fundamental em uma perspectiva de currículo crítico e democrático.

Nessa época, a escola foi considerada uma das melhores do município, com diretoria, secretaria, sala dos professores, biblioteca, sala de informática, dez salas de aula, cozinha e quadra de esporte. Pelos relatos de professores e da própria comunidade, a escola sempre foi gerenciada de forma democrática, além de outro fator importante - a capacitação e formação dos(as) docentes, pelo fato de que, em 2001, quase todo o corpo docente alcançou a graduação. Essa conquista precisa ser exaltada, pois o difícil acesso para se cursar o ensino superior foi e sempre será o maior desafio para os estudantes destas comunidades.

Desde então, a escola Horizonte da Cidadania passou por muitas transformações, como também se adaptou às mudanças que foram acontecendo com o passar dos anos. Um dos fatores críticos que mais cresceu e atingiu a escola foi, um dos fatores críticos que mais impactou a escola foi a presença de drogas ilícitas nessas comunidades, que afetam diretamente crianças e adolescentes. Esse cenário traz um grande desafio ao educador, que, mesmo diante das circunstâncias desfavoráveis, busca se renovar.

É importante entendermos o cenário de ensino qual o professor é condicionado, no contexto atual da educação brasileira. Destacamos as políticas centradas em resultados quantitativos e avaliações padronizadas. O que leva o professor a se preocupar com os resultados destas avaliações externas, priorizando as competências para esse quesito, e assim deixando de lado a formação plena do educando. Essa realidade que nossos professores enfrentam em nossa rede pública, é a busca incansável por resultados “por números” e não por qualidade de aprendizagem. E os nossos professores estão em constante pressão por parte do sistema que os oprime.

Paulo Freire nos diz que a educação não pode ser um instrumento de domesticação, mas de libertação. Deste modo, mesmo com todas as pressões externas e internas por resultados, o professor pode construir espaços de escuta, diálogo e problematização, cultivando práticas que vão além do ensino mecânico e acreditando em uma formação cidadã e emancipadora. A seguir, analisamos como é distribuído o currículo da escola e como se dá esse processo de ensino-aprendizagem, e sua regência dentro do Projeto Político Pedagógico.

A divisão da escola acontece baseada nos documentos normativos nacionais e estaduais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2019). Essa organização curricular é apresentada com a divisão dos ciclos: Ciclo Básico de Alfabetização (1º ao 3º ano), Ciclo de Aprofundamento (4º e 5º ano) e 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano).

Examinando o Projeto Político Pedagógico – PPP, percebemos que alguns elementos precisam ser analisados, principalmente o planejamento e as avaliações bimestrais. Em relação ao planejamento, o Projeto Político Pedagógico apresenta que deve ser coletivo, contextualizado e voltado à melhoria da aprendizagem, constituindo-se em espaço de troca e construção coletiva entre os professores.

Mesmo diante desse discurso inovador, as práticas avaliativas ainda reproduzem elementos de uma lógica quantitativa e classificatória. A distribuição de notas, por exemplo, é padronizada com pesos fixos: avaliação (5,0), desempenho (2,0) e trabalho (3,0). Além disso, a forte presença de avaliações externas e diagnósticas periódicas, como as do (SPAECE¹³, AVALIE CE¹⁴ e CNCA¹⁵) tende a reforçar uma cultura de resultados que frequentemente conflitua com os princípios da avaliação emancipadora. Para Saviani (2005), esse tipo de

¹³ O SPAECE, na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. Realizada de forma censitária, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, tendo como orientação Matrizes de Referência alinhadas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Por considerar a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, a SEDUC amplia, a partir de 2007, a abrangência do SPAECE, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio.

¹⁴ AVALIE CE: Avaliação Formativa do Ensino Fundamental do Programa PAIC Integral, tem como objetivo principal fornecer aos alunos, professores e gestores escolares informações de como o aluno está evoluindo em seu processo de aprendizagem e identificar áreas que necessitam de aprimoramento.

¹⁵ CNCA: Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é o compromisso baseado na colaboração entre os entes federativos para garantir a alfabetização de as crianças do Brasil até o final do 2º ano do ensino fundamental, além de recuperar aprendizagens de alunos do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia.

contradição reflete uma tensão estrutural nas políticas educacionais contemporâneas, marcadas por discursos progressistas e práticas conservadoras.

Em síntese o Projeto Político Pedagógico da Escola Horizonte da Cidadania, apresenta princípios pedagógicos com uma contradição estrutural: embora o discurso defenda uma avaliação emancipadora, o cotidiano escolar ainda se ancora em lógicas tradicionais, como a atribuição de notas por meio de pesos fixos e a forte dependência das avaliações externas.

As políticas educacionais contemporâneas frequentemente oscilam entre discursos progressistas e práticas conservadoras, produzindo contradições que dificultam a efetiva transformação da escola.
(Saviani, 2005, p. 221).

Para haver a aproximação da teoria com a prática, é necessário que os professores estejam em formação continuada voltada para a inclusão do contexto local nos conteúdos escolares, além de práticas interdisciplinares significativas. Nesse sentido, a aproximação com a cultura local requer um alinhamento entre gestão, professores e comunidade escolar, para ser efetiva e possibilite vínculos significativos entre escola e comunidade.

A escola em estudo já passou por algumas mudanças, contudo tem uma proposta curricular que nos permite compreender a existência de abertura para a inserção de novas práticas, embora a estrutura curricular siga os parâmetros estabelecidos pela BNCC, é importante não reproduzir um currículo meramente prescritivo e homogêneo.

Observa-se, na prática, que o currículo continua fortemente condicionado às diretrizes e metas das avaliações externas (como SPAECE, AVALIE-CE e CNCA) o que tende a homogeneizar os conteúdos e a reduzir a autonomia docente. Como ressalta, Sacristán (2000), o currículo oficial pode atuar como instrumento de controle, quando se impõe à escola sem considerar sua realidade concreta e os saberes culturais de seus sujeitos.

O primeiro ciclo, dá-se a *alfabetização* (1º ao 3º ano), os conteúdos e práticas pedagógicas são planejados com base nos documentos oficiais, como o PAIC Integral e os descritores das avaliações externas, que orientam o foco nas habilidades essenciais de leitura, escrita e raciocínio lógico. No entanto, é necessário reconhecer que o cumprimento dessas metas muitas vezes é tensionado pelas desigualdades que atravessam o cotidiano dos alunos – fatores como acesso limitado ao repertório cultural, fragilidade na formação inicial e continuada dos professores e escassez de recursos didáticos que interferem diretamente na consolidação das metas estabelecidas.

No *Ciclo de Aprofundamento* (4º e 5º ano), o currículo é ampliado com vistas ao desenvolvimento de competências mais complexas. A escola reconhece, contudo, que esse avanço exige não apenas a introdução de novos conteúdos, mas também mudanças na abordagem metodológica e no acompanhamento pedagógico. Embora os documentos normativos ofereçam parâmetros, eles nem sempre dão conta das especificidades de cada turma, de modo que o trabalho docente precisa ser constantemente recriado.

No 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano), a organização curricular torna-se mais segmentada, com professores por área do conhecimento. Nesse ponto, o desafio é evitar que o ensino se torne excessivamente disciplinar e desvinculado da realidade do estudante. Apesar da orientação da BNCC e do PAIC Integral para uma formação integral e contextualizada, na prática, muitas vezes prevalecem métodos tradicionais e avaliações centradas apenas em resultados quantitativos.

Compreendemos que o currículo da escola não pode ser pensado como uma estrutura fechada, mas como um campo em constante disputa, onde se cruzam políticas públicas, práticas escolares, culturas locais e trajetórias dos sujeitos. Nesse sentido, a proposta curricular precisa ser constantemente revisitada à luz das experiências vividas na escola e das transformações sociais em curso, para poder, de fato, cumprir seu papel formativo.

Análise da relação ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-crítica, para acontecer uma consolidação dessas práticas é exigida uma mudança profunda na cultura docente, o que implica investimento constante em formação continuada, tempo para planejamento coletivo e abertura para a escuta mútua entre os profissionais da Educação.

As mudanças são necessárias, práticas mais integradas e dialógicas, mas bem sabemos que muitos professores ainda enfrentam dificuldades para romper com modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos e na reprodução mecânica de conhecimentos. Múltiplos fatores influenciam essa realidade, desde a sobrecarga de trabalho e a ausência de uma política robusta de formação em serviço, até as pressões externas por resultados em avaliações padronizadas, que induzem muitas vezes a práticas descontextualizadas e fragmentadas.

A transição de um ciclo ao outro é outro desafio na rotina pedagógica, é muito marcante quando o aluno sai dos anos iniciais e inicia o ciclo dos anos finais. Os alunos se deparam com uma rotina diferente do que estavam habituados e, com essa ruptura, muitas vezes o rendimento cai; por tudo isso, faz-se necessário os planejamentos coletivos entre os professores das diferentes etapas, desse modo é possível ter uma visão mais ampla do processo educativo.

A prática pedagógica deve transcender a opressão e dar espaço para a liberdade. Para Freire (1996), ensinar exige um compromisso com a realidade do educando, com seus saberes e com sua capacidade de transformação do mundo. Deste modo a proposição ao professor é construir práticas que gerem conhecimento e signifiquem para o aluno algo a mais do que apenas o conhecimento adquirido que, nesse sentido, o aluno se aproprie de conteúdos que os façam dar sentido ao seu contexto e que seus conhecimentos se expandam para além do muro da escola.

O professor é desafiado a se manter em constante mudança e sua formação não pode se restringir, mas ampliá-la é seu maior feito. A ideia de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996) também nos convoca a repensar o lugar da experiência e da curiosidade no processo de ensino-aprendizagem. O professor curioso torna-se pesquisador e comprometido com o desenvolvimento de suas aulas, não se limitando apenas a transmitir o conteúdo, mas problematizá-lo. Isso nos faz repensar o lugar do professor como sujeito ativo do currículo, capaz de refletir sobre sua prática, dialogar com seus pares e, sobretudo, escutar os estudantes.

Somente assim, com essa abertura ao diálogo e as mudanças necessárias, é onde reside a potência de uma Educação verdadeiramente transformadora, como nos ensinou Paulo Freire: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Na prática pedagógica, existe um incessante ir e vir entre teoria e prática, entre currículo e território, entre planejamento e execução.

5.1 Percepções docentes sobre cultura local e prática pedagógica: um estudo com professores da Escola Horizonte da Cidadania

Para realizarmos a coleta de dados, aplicamos um questionário com 17 professores da escola, para analisarmos e compreendermos as percepções dos professores sobre a importância do contexto local e da cultura tradicional pesqueira na prática pedagógica. Com base nas respostas obtidas na pesquisa realizada com os professores da Escola Horizonte da Cidadania, é possível identificar aspectos relevantes sobre o perfil profissional do corpo docente, sua relação com o contexto local e a percepção sobre cultura e práticas pedagógicas.

Os objetivos foram: compreender o que os docentes entendem por contexto local e cultura no processo educativo; verificar se os professores percebem interesse dos alunos pela história e cultura da comunidade onde vivem. Por fim, identificar potencialidades e desafios

para a inserção desses saberes no currículo escolar e identificar o grau de familiaridade dos professores com a comunidade de Redonda e sua história local.

Ao se adotar um questionário de caráter semiestruturado, possibilita-se flexibilidade na condução das perguntas e posterior, coleta de dados qualitativos, bem como a oportunidade de que os docentes se expressem com maior liberdade acerca de concepções, experiências e sugestões.

Os resultados dos questionários, por conseguinte, serviram de base para a construção das oficinas formativas para os alunos, de modo que os conteúdos e as estratégias utilizadas foram ao encontro da realidade, desafios e das diversas potencialidades identificadas no espaço escolar e comunitário.

Foram aplicados questionários com 17 professores da escola, sendo que os participantes foram selecionados com base nos seguintes critérios: atuação na instituição, disponibilidade para participar voluntariamente da pesquisa, a diversidade de componentes curriculares lecionados e a experiência dos docentes foram consideradas para representar diferentes perspectivas sobre o tema investigado, sendo os professores chamados de P1 a P17 é o que representamos na tabela a seguir.

QUADRO 1 - PROFESSORES RESPONDENTES

Professor	Formação	Quantos anos você leciona na EEF Horizonte da Cidadania?	Em quais turmas você leciona atualmente?	Quais disciplinas/conteúdos você está ministrando?
P1	Matemática licenciatura	2	6ºano, 7ºano, 8ºano	Matemática
P2	Letras	19	8ºano, 9ºano	Língua portuguesa e arte
P3	Pedagoga e especialista	15 anos	5º ano	Polivalente
P4	Pedagoga	4 anos	4ºano	Polivalente
P5	Licenciatura em matemática	16	6ºano, 7ºano, 8ºano, 9ºano	Matemática
P6	Nível superior - Pedagogia/letras Língua portuguesa- Especialista- Atendimento Educacional especializado e psicopedagogia.	13 anos	3ºano	Polivalente

P7	Filosofia	1 ano	6ºano, 7ºano, 8ºano, 9ºano	História, Religião, Imersão em Língua Portuguesa
P8	Licenciatura em Geografia	2 anos	6ºano, 7ºano, 8ºano, 9ºano	Geografia
P9	Pedagogia e letras	23	6ºano, 7ºano, 8ºano, 9ºano	Português
P10	Graduação	16 anos	2ºano	Polivalente
P11	Pedagogia	20 anos	1º ano	Polivalente
P12	Licenciada em Química, pós-graduada em metodologia de ensino de ciências biológicas	3 anos	6ºano, 7ºano, 8ºano, 9ºano	Ciências da Natureza
P13	Pedagogia	2 anos	2ºano	Polivalente
P14	Pedagogia	12	1º ano, 3ºano, 4ºano, 5º ano	Polivalente
P15	Graduada em Pedagogia pela UERN; Pós-graduada em Alfabetização e Letramento e Cursando a 2º Pós-graduação em Gestão Escolar.	8 anos	2ºano	Polivalente (todas as disciplinas dos Anos Iniciais/Ciclo de Alfabetização)
P16	Pedagogia	14 anos	3ºano	Polivalente
P17	Pedagogia, Letras Português e Psicopedagogia.	13 anos	3ºano, 4ºano, 5º ano, 6ºano	Polivalente até o 5ºano e Letras Português a partir do 6º ano.

Fonte: elaborada pela autora (2024)

Acerca do questionário, foram realizadas 5 perguntas fechadas e 4 perguntas abertas para os professores da escola. Nesse sentido, para melhor análise das informações coletadas, buscou-se, com as primeiras perguntas, compreender o perfil dos profissionais participantes da pesquisa.

Desta forma, os primeiros questionamentos feitos foram: 1) Qual a sua formação na graduação? 2) Há quantos anos você leciona? 3) Quanto tempo você trabalha nessa escola? 4) Em quais turmas/anos você leciona? 5) Qual/Quais disciplina/as você leciona?

Após analisar as respostas dessas 5 primeiras perguntas, uma primeira coisa a ser observada foi que todos os professores participantes da pesquisa possuem Ensino Superior, mais especificamente, todos possuem alguma licenciatura. Foi possível perceber, também que 6 professores possuem uma experiência docente de menos de 4 anos, 1 professor possui 8 anos

e os demais demonstraram ter grande experiência em sala de aula, ou seja, mais de 10 anos na profissão, sendo que um professor já possui 23 anos de experiência.

Ainda no que se refere ao perfil dos profissionais participantes da pesquisa, destaca-se que 10 deles atuam na Escola Horizonte da Cidadania desde o início de suas carreiras na área, sendo que apenas 7 deles atuaram anteriormente em outra escola.

Constatou-se também, que dos 17 participantes da pesquisa, 15 deles atuam em sua área de formação; 1 atua parcialmente em sua área de formação, já que ministra as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes tendo formação apenas para a primeira disciplina; e por fim, 1 professor atua totalmente fora de sua área de formação, já que é formado em Filosofia, mas ministra as disciplinas de História, Ensino Religioso e Língua Portuguesa.

Portanto, sobre o perfil dos 17 profissionais, observou-se que, na sua grande maioria, há uma coerência entre formação e atuação.

Compreendido então qual é o perfil docente da escola, faz-se necessário caminhar aqui para a segunda parte dos questionamentos, que objetivaram perceber as seguintes informações através das seguintes perguntas: 6) Como você compreende o termo *contexto local* no âmbito educacional? 7) O que é *cultura* para você e como esse conceito se articula com os processos de ensino e aprendizagem no espaço escolar? 8) Em que medida o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida é considerado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas? 9) Quais são os principais desafios que você enfrenta em sala de aula no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas?

Dessa forma, será trabalhado a partir daqui pergunta por pergunta, buscando compreender a percepção dos professores acerca da cultura local.

Em relação ao termo *contexto local* junto à escola, 4 professores disseram compreender esse termo dentro do que entendemos como espaço de vivência; 9 deles compreendem contexto local dentro inseridos na relação entre cultura, política, economia e sociedade, levando em conta a relação espaço-tempo; já 4 professores trouxeram análises mais completas englobando tanto o espaço de vivência como a relação entre cultura, política, economia e sociedade.

Vale destacar que o objetivo de se questionar acerca do *contexto local* refere-se à necessidade de compreender como os professores percebem esse conceito, isto é, eles compreendem o local de forma associada ou indissociada à escala macro, à sociedade e ao contexto espacial e histórico mais amplo?

De forma mais específica, inserindo no que entendemos por espaço de vivência na escala micro, P5, P7, P8, P9, P11, P14, P16 e P17 afirmaram respectivamente que o *contexto local* é “A realidade na qual o aluno está inserido”; “A realidade social e existencial de uma determinada localidade”; “A realidade do local onde a escola está inserida”; “É inserir a história da comunidade e município”; “É um local onde se predomina mais a matéria-prima como a Pesca, Búzios, Mariscos e a preservação do meio ambiente”; “É o ambiente na qual estamos inseridos”; “São histórias vividas pelos conterrâneos locais”; e “É o meio em que o povo de uma localidade está inserido, permeado por componentes tais como os costumes, crenças, conhecimentos, cultura e leis que regem esse grupo social.”

No caso do P9, P16 e P17, eles esboçaram uma relação mais ampla, ou seja, apesar de terem apontado a questão histórica e de legislação, eles ficaram apenas na história local, não estabelecendo relações mais amplas.

Diferentemente, os demais professores afirmaram compreenderem o contexto local na relação com a política, a economia e a sociedade, levando em conta a relação espaço-tempo, com exceção do P10 que respondeu de forma muito abstrata afirmando que o contexto local é “Um conjunto de Informações ou fatos”. E desta forma, não pudemos compreender o que ele realmente quis dizer acerca dos objetivos da pergunta.

Como forma de ilustrar essa questão, P1 afirmou que o contexto local “É tudo o que faz parte do lugar onde vivemos, como as pessoas, a cultura, o clima e os problemas ou vantagens da região. É o que torna nosso lugar único.” No caso, este professor trouxe a escala macro com destaque para particularidades de cada local, trazendo até mesmos aspectos físicos associados ao ser humano por meio do clima.

De forma sintética, P2 definiu como “O meio em que estamos inseridos (social, cultural, econômico...)”, deixando evidente que esse meio se relaciona com o âmbito social, cultural e econômico, em que podemos interpretar que esse econômico se refere ao capitalismo. De forma semelhante, P3 afirmou que o “Cenário político, econômico e social” define o contexto local. P4, caminhando no mesmo sentido, definiu como “Cenário onde determinada coisa está inserida, levando em consideração o ambiente, época, cultura etc”, inserindo aqui a questão temporal, de forma semelhante ao P6, que definiu o contexto local como o “Conjunto de fatos e circunstâncias de um determinado local e época”. P12 definiu contexto local afirmando que “É tudo aquilo que se refere a situação ou fatores sociais, culturais ou históricos, em um determinado ambiente ou situação”, sendo que neste caso podemos dizer que o mesmo deixou de forma bem evidente a indissociabilidade entre o local e os condicionantes sociais,

culturais e históricos, possibilitando que interpretemos que o mesmo não trata a cultura como sinônimo de contexto local, diferentemente de P13 que tratou, de forma errônea, a cultura como sinônimo de contexto local.

Nesse sentido, é possível dizer que 8 professores possuem uma compreensão mais global sobre o local; 1 não foi possível identificar a compreensão; e 8 participantes da pesquisa compreendem o termo apenas pelo que se entende como particular, caminhando dentro da lógica da aprendizagem, isto é, do “particular para o geral, do sensorial para o abstrato, da síntese à síntese, do cotidiano para o não cotidiano” (Martins, 2013, p. 229). Com isso, se defendemos uma educação que seja de fato crítica, o “trabalho do professor não deve submeter-se à lógica da aprendizagem, mas sim à do ensino” (Assumpção, 2014, p. 150), mas sim, partir “do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano e, fundamentalmente, do conceito propriamente dito a serviço da compreensão e da superação da síntese do aluno” (Martins, 2013, p. 230).

Cabe destacar que, a partir do geral, do abstrato, do não cotidiano, não significa dizer que o processo educativo estará indissociável do contexto local, mas sim que para se compreender o contexto local, faz-se necessário utilizar do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Nesse sentido, conforme apontam Abrantes e Martins (2007, p. 319), “o pressuposto de que a relação do sujeito do conhecimento com a realidade a ser conhecida (e transformada) se inicia pela prática social significa que o primeiro deve estreitar seus vínculos com ela para acompanhar o seu movimento e desvelar os determinantes ocultos em sua aparência.” (Abrantes; Martins, 2007, p. 319).

Em relação à pergunta seguinte “O que é cultura para você e como ela se apresenta junto ao processo educativo na escola?”, quase todos os participantes definiram cultura a partir de uma escala micro como inserida em uma localidade específica, a exemplo de P1 que definiu Cultura como “o conjunto de costumes, tradições, crenças, comportamentos, conhecimentos, arte, língua e valores que caracterizam um grupo de pessoas ou uma sociedade”; P3 que a definiu como “A forma de como as pessoas interpretam o mundo e as interações sociais”; P5 que apresentou o termo como “um conceito complexo que abrange as práticas, crenças, valores, normas e formas de expressão de um grupo de pessoas”; P12 que a definiu como “Uma série de componentes que vão desde valores, arte e conhecimentos compartilhados”; e P14 afirmando que “São os costumes de uma comunidade”.

O perigo aqui, segundo a Pedagogia Histórico-crítica, como afirmado por Assumpção (2014, p. 142), é cair no relativismo cultural, ou seja, tornando a escolha dos conteúdos curriculares uma tarefa subordinada às circunstâncias locais. E a autora continua afirmando que, em função de se pensar a cultura apenas por meio do particular,

Consequência inevitável é a fragmentação do currículo escolar e, no limite, sua dissolução. Nesse sentido, os alunos permanecerão, durante a trajetória educacional, presos aos limites do conhecimento local, da sua comunidade e, portanto, da vida cotidiana. Este é, pois, mais um dos vínculos que ligam as pedagogias hegemônicas (Assumpção, 2014, p. 142).

Como já afirmado anteriormente, essa centralidade no local, que subordina o global ao local, faz com que as concepções de mundo dos indivíduos fiquem restritas a determinado território. Isso, portanto, proporciona que as pessoas compreendam que o mundo se reduz ao que elas conhecem, sem considerar que a realidade vai muito além do que ela vê, a exemplo do que afirmou P3.

Isso, poderá proporcionar, também, que as pessoas romantizem a realidade a partir da cultura, compreendendo-a de forma alienada do contexto sócio-histórico, como se qualquer manifestação cultural fosse positiva para a sociedade. Na verdade, essa é uma das formas de opressão proporcionadas pelo capitalismo, quando por meio da BNCC, põe em prática um processo educativo centrado na aprendizagem, desconsiderando todo um leque de conhecimentos sistematizados produzidos historicamente pela humanidade, que na relação com o contexto local de determinada comunidade, o processo educativo atuaria na “apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos” (Saviani, 2009, p. 67).

Essa luta contra os antagônicos refere-se à dimensão política da educação que, se dirigindo aos não antagônicos, a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo, potencializa (ou despotencializa) a sua prática política (Saviani, 2009, p. 68).

Desta forma,

(...) é de fundamental importância levar em conta que as relações entre educação e política, cuja descrição esbocei conceitualmente, têm existência histórica; logo, só podem ser adequadamente compreendidas enquanto manifestações sociais determinadas. E aqui evidencia-se, por um outro ângulo, a inseparabilidade entre educação e política. Com efeito, trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão

modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social. Integram, assim, um mesmo conjunto, uma mesma totalidade (Saviani, 2009, p. 69).

E assim, quando compreendemos que a prática social, nesse sentido de totalidade, envolve o contexto local e as manifestações culturais de determinada localidade, e toda uma escala mais ampla que engloba toda uma gama de conhecimento sistematizado produzido historicamente pela humanidade, isso se refere a indissociabilidade entre educação e política, e de forma mais específica, entre a realidade vivida de cada indivíduo na relação com o contexto sócio-histórico.

Dito isso, com base nos questionários aplicados, apenas um dos professores participantes da pesquisa trouxe uma concepção de cultura coerente com a perspectiva tratada neste texto, sendo que P15 afirmou que a “A cultura pode ser entendida como os conhecimentos adquiridos por meio da razão e do senso comum”.

Em relação a isso, Saviani (2008, p. 93) aponta que é que com base na prática social que se faz possível colocar em prática um processo educativo que visa a superação “da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto, histórico-crítica da educação” (Saviani, 2008, p. 93).

Em relação à pergunta seguinte, “Em que medida o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida é considerado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas?”, 10 participantes da pesquisa apenas disseram que esse contexto sociocultural é considerado no planejamento e no desenvolvimento das aulas, mas não explicaram em que medida ele é considerado.

Além disso, considerando os sete professores que responderam de forma completa à pergunta em questão, P1 afirmou que em sua prática trabalha utilizando “problemas contextualizados utilizando dados locais. Mas é trabalhado com pouca frequência”; P6 afirmou: “sempre que possível trabalho a história, a cultura, linguagem, costumes e culinária local bem como as problemáticas da comunidade”; P7 disse que utiliza da “contextualização do conteúdo trabalhado com o contexto local”; P8 aponta que trabalha com a “geografia física do município e também as atividades econômicas, a história e a cultura de Icapuí”; P11 afirmou que “Sempre procuramos trabalhar sobre as matérias-primas do local, os escritores da região, o meio ambiente (flora e fauna) do local em que moramos que são as belezas das praias, os seres marítimos, como a preservação do Peixe-Boi e outros”; e por fim, de maneira mais detalhada, P15 afirmou:

Sim, sempre busco relacionar os conteúdos e habilidades trabalhadas em sala de aula com o contexto local. É necessário haver essa aproximação com a realidade social, histórica e cultural ao contexto em que as crianças estão inseridas. Acredito que dessa forma a aprendizagem é mais significativa, pois ao trazer exemplos e experiências locais as crianças aprendem de forma leve e prazerosa. Uma vez que, o alinhamento dos conhecimentos prévios dos alunos com o contexto (realidade social, cultural, histórica, econômica, etc) aos conteúdos de forma interdisciplinar possibilitam um processo de ensino aprendizagem mais significativo durante as minhas aulas (P15, 2024)

Nesse sentido, levando em conta que 10 dos 17 participantes não responderam como de fato utilizam do *contexto sociocultural* junto ao processo educativo, será mesmo que a *cultura local* se apresenta em suas práticas?

O que mais importa para nós nesta pesquisa, a partir das respostas apresentadas, é possível concluir que a concepção geral apresentada pelos professores da escola caminha no mesmo sentido do que se apresenta na BNCC, sendo que apenas um dos participantes, P12, trouxe o contexto sociocultural de forma associada ao caráter macro da prática social, apontando que “por sermos uma comunidade do litoral e abranger várias áreas das ciências”.

Por fim, a última pergunta aplicada aos professores refere-se aos principais desafios enfrentados em sala de aula no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas culturalmente.

Nesse sentido, P1, P6, P7, P9, P10, P14, P16, P17 apresentaram que os desafios estão relacionados à indisciplina, à falta de interesse dos alunos e falta da participação dos pais junto à escola, a exemplo das afirmações de P6 e P7 que afirmam, respectivamente, que os desafios estão relacionados à “Indisciplina e falta de acompanhamento dos pais” e “A falta de interesse da parte de alguns alunos”.

Diferentemente, P2, P3, P11 e P12 afirmaram que os desafios se dão em função da falta de material didático, bem como da falta de estrutura física da escola, incluindo aqui as salas superlotadas, a exemplo da resposta de P11 que afirmou.

A sala é muito quente; as janelas de vidros que têm reflexo que dificulta a visão no quadro branco; O quadro; precisaríamos ter mais de uma tomada; A falta de material escolar (lápiz de cores, cola, fita gomada, tesouras, pincéis, tintas guaches, fitas gomadas). A falta de um cuidador para alunos saudados (P11, 2024)

E da resposta de P12 que afirmou que a escola possui “Salas superlotadas e pouca ventilação” como principal desafio a ser superado para que de fato haja a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas culturalmente.

Por fim, os demais participantes (P4, P5, P8, P13, P15), apontaram que as dificuldades se referem tanto o desinteresse dos alunos e a falta da participação dos pais junto à escola, quanto a falta de material didático, bem como a falta de estrutura física da escola, incluindo aqui as salas superlotadas, a exemplo das afirmações de P8 e P13, respectivamente, em que “Falta de estrutura, falta de uma sala climatizada, falta de recursos para aulas de campo e a falta de interesse de alguns alunos em relação ao aprendizado” e “Falta de materiais pedagógicos, salas quentes e ausência familiar no ambiente escola”.

Para concluir esta seção de análise dos resultados, utilizamos Melo e Marochi (2019, p. 18) para reafirmar que a BNCC é fruto de “parte das reformas neoliberais brasileiras do tempo atual” (Melo; Marochi, 2019, p. 18). Reformas essas que, segundo Nunes (2021, p. 33), resultaram em consequentes disposições político-pedagógicas matriciais, com destaque para Pedagogia das Competências, que busca “contemplar as competências como *direitos de aprendizagem*” (Melo; Marochi, 2019, p. 18).

5.2 Integrando a cultura local ao currículo da Escola Horizonte da Cidadania

O currículo escolar é essencial para a gestão pedagógica das escolas, que tem como finalidade a promoção de conhecimentos e saberes dados a partir dos saberes histórico-culturais. Além da divisão e definições dos conteúdos quais os professores devem estar trabalhando, o currículo também define as metodologias de ensino.

Com base nessa perspectiva, elaborei uma proposta de oficinas com o tema *Nossa Gente, Nossa História: memórias, identidades e saberes da comunidade de Redonda*, voltado para os anos finais do ensino fundamental. Visando elevar os estudantes do conhecimento sincrético (senso comum sobre sua comunidade) ao conhecimento sintético (compreensão científica dos processos históricos e geográficos que constituem seu território).

Observamos, em nossas pesquisas de campo, que a Secretaria de Educação de Icapuí segue as orientações da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE e não dispõe de um guia de orientação para o tempo integral, na rede municipal. Dessa forma, é replicado o que está elencado pelo Estado com uma proposta que atende ao Ensino Médio na rede estadual.

Portanto, nossa proposta é que essa intervenção seja direcionada às especificidades da região onde os alunos estão inseridos.

O maior desafio da Educação é ser efetiva na vida das crianças, desse modo pensamos em estratégias de ensino-aprendizagem que venham contribuir e orientar o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas mais dinâmicas, que sejam desafiadoras e significativas, contribuindo para uma aprendizagem contextualizada. As comunidades rurais e interioranas do estado do Ceará são marcadas por intensa diversidade sociocultural.

A metodologia das oficinas Nossa Gente, Nossa História: memórias, identidades e saberes da comunidade de Redonda, estruturam-se a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2008), organizando-se em uma sequência didática que visa elevar os estudantes do conhecimento sincrético ao conhecimento sintético sobre seu território.

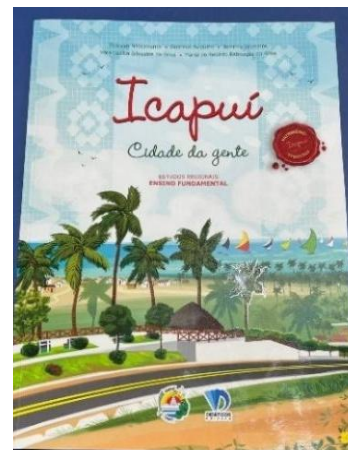
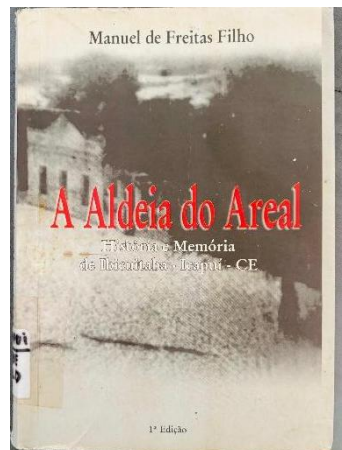
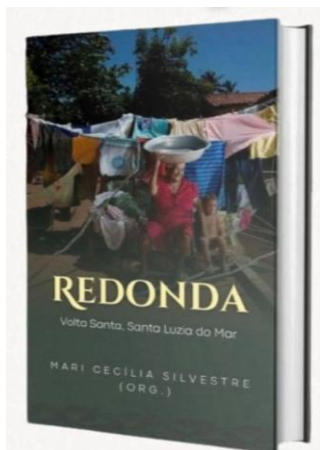
O ponto de partida metodológico consiste na identificação e sistematização das representações que os estudantes possuem sobre a comunidade de Redonda. Esta etapa caracteriza-se como diagnóstico científico do conhecimento espontâneo que os educandos trazem de sua vivência cotidiana.

A presente proposta de intervenção nasce desse compromisso ético e político com uma educação contextualizada. Elaborada para os anos finais do Ensino Fundamental da Escola Horizonte da Cidadania, tendo como eixo articulador a prática social e o conhecimento sistematizado, com vistas a promover uma aprendizagem para a transformação social.

A proposta fundamenta-se no princípio de que o conhecimento científico historicamente acumulado nas áreas de História e Geografia constitui instrumento fundamental para que os estudantes compreendam criticamente sua realidade social. Assim, as memórias e saberes locais de Redonda são tomados como ponto de partida problematizador que mobiliza a apropriação rigorosa dos conceitos científicos dessas disciplinas, possibilitando aos educandos uma compreensão sintética e transformadora de seu território.

No estudo que realizamos encontramos alguns materiais que contam a história da comunidade de Redonda e de Icapuí, são eles; *Redonda: Volta Santa, Santa Luiza do Mar, Mari Cecilia Silvestre (2023)*; *A Aldeia do Areal: história e memória de Ibicuitaba, Icapuí-CE, Freitas Filho, M (2003)*; *Icapuí Cidade da Gente, Gustavo Augusto da Silva Cruz, Jemima Silvestre da Silva Crispim, Eldevan Nascimento Silva, Maria do Rosário Rebouças da Silva, Maria Cecilia Silvestre da Silva (2022)*.

Figura 15- Capa dos livros - Redonda: Volta Santa, Santa Luiza do Mar/ A Aldeia do Areal: história e memória de Ibicuitaba/Icapuí Cidade da Gente



Fonte: registros da autora

Pensando na propagação dessas memórias e história elaboramos uma proposta pedagógica que incorpore esse material ao currículo escolar. Essa proposta busca desenvolver habilidades no campo das Ciências Humanas, direcionadas aos componentes curriculares História e Geografia.

Durante o período da pesquisa, o município de Icapuí aderiu à pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, conforme previsto na Portaria MEC nº 1.495/2023. Em 30 de agosto de 2024, o prefeito Raimundo Lacerda Filho assinou o Decreto Municipal nº 039/2024, que institui as diretrizes para a implementação da política municipal de educação em tempo integral na rede pública de ensino de Icapuí-CE.

Art. 3º A proposta de Educação em Tempo Integral na Rede Pública Municipal de Ensino de Icapuí-CE faz parte da Política Pública Municipal em Educação e baseia-se em um currículo intencional, integrado e transdisciplinar, que visa ampliar e articular experiências educativas, culturais, esportivas e sociais, promovendo o envolvimento da comunidade escolar e da sociedade.

Parágrafo único. A expansão da jornada escolar para atendimento em tempo integral na perspectiva da educação integral pressupõe

I- que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral do educando;

II- prevenção às violências,

III- promoção de direitos sociais, direitos humanos e da natureza,

IV- comprometimento com a equidade,

V- fomento à ciência, às tecnologias, às artes, às culturas e aos saberes de diferentes matrizes étnicas e culturais, ao esporte e ao lazer.

VI- fortalecimento da convivência democrática e de um ambiente socioambiental pacífico, saudável e inclusivo. (Decreto Municipal nº039/2024).

No Artigo 3º da proposta de Educação em Tempo Integral, da Rede Pública Municipal de Ensino de Icapuí-CE, apresenta uma concepção de Educação equiparada aos princípios da formação integral, da inclusão social e da valorização da diversidade cultural. Quando inserida no contexto de uma política pública municipal, essa proposta adota um currículo intencional, integrado e transdisciplinar, deixando de lado modelos tradicionais fragmentados e conteudistas de ensino.

O município de Icapuí iniciou a implementação do ensino em tempo integral de forma gradativa, tendo como público inicial os estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Essa proposta teve em sua área a organização de suas matrizes curriculares conforme o que exige a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) sendo estruturadas em dois eixos: os Componentes Curriculares da BNCC e os Componentes Curriculares Complementares.

III - A matriz curricular dos anos finais do Ensino Fundamental está assim estruturada:

a) Componentes Curriculares (BNCC): Língua Portuguesa; Língua Estrangeira - Inglês; Arte; Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza; História; Geografia e Ensino Religioso;

b) Componentes Curriculares Complementares: Iniciação à Filosofia (Educar para o Pensar); Inovação e Educação Tecnológica; Matemática e suas tecnologias; Práticas de Comunicação, Leitura e Produção Textual; Práticas Artístico-Culturais; Componente Curricular Eletivo 1; Componente Curricular Eletivo 2; Componente Curricular Eletivo 3; Componente Curricular Eletivo 4 e Componente Curricular Eletivo 5. (Decreto municipal nº036/2024.disponível em, www.icapui.ce.gov.br).

Nesse sentido, as oficinas “*Nossa Gente, Nossa História: memórias, identidades e saberes da comunidade de Redonda*” devem ser inseridos nos Componentes Curriculares Eletivos, justificando-se pela Necessidade de garantir que todos os estudantes se apropriem dos conhecimentos de História e Geografia indispensáveis para compreender cientificamente sua realidade social.

No Documento Orientador para Escolas de Tempo Integral das redes municipais do Estado do Ceará, elaborado pela equipe da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa (COPEM/SEDUC-CE,2024), são apresentadas diretrizes para a estruturação de propostas de Componentes Curriculares Flexíveis, tomando como base o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2019).

Os Componentes Curriculares Eletivos, conforme estabelecido na matriz curricular do tempo integral, constituem um espaço privilegiado para a criação de propostas formativas que dialoguem com a diversidade cultural, as experiências comunitárias e os territórios educativos.

A integração das oficinas busca não apenas ampliar as possibilidades de aprendizagem, por meio de atividades que envolvam pesquisa, oralidade, produção artística, cultura e práticas sustentáveis ligadas ao cotidiano local. Estão em consonância com as diretrizes da Educação Integral, onde defendem uma formação humana ampla, articulada ao desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas, éticas e culturais. Deste modo, as oficinas “*Nossa Gente, Nossa História: memórias, identidades e saberes da comunidade de Redonda*”, irão contribuir para o fortalecimento de uma escola democrática, comprometida com a equidade, a inclusão e a valorização das identidades culturais do território.

Quadro 2 – Oficinas (1ºbimestre).

Área: Ciências Humanas		1ºBIMESTRE
Projeto	Tecendo Memórias da Comunidade de Redonda: Histórias que a Terra Conta.	
Unidade Temática	História: tempo, espaço e formas de registros	
Objetos de Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico; ✓ O sujeito e seu lugar no mundo; ✓ Conexões e escalas; ✓ Natureza, ambientes e qualidade de vida. ✓ Identidade sociocultural ✓ Relações entre os componentes físico-naturais ✓ Transformação das paisagens naturais e antrópicas 	
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A História e o historiador; ✓ A noção de documento; ✓ Fontes históricas: escritas, orais, iconográficas, imagéticas, materiais e eletrônicas; ✓ A História, a memória, e as instituições que “guardam” registros historiográficos; ✓ O direito à memória; ✓ A construção da memória; ✓ As noções de verdades históricas; ✓ As diferentes contagens do tempo cronológico; 	

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudo da Paisagem: elementos naturais e elementos culturais; Estudo das transformações espaciais dos lugares de vivência. ✓ Cidade; Bairro; Moradia; Diferenças sociais. ✓ Cultura e equipamentos urbanos; Sociedade e natureza; Agricultura; Comércio; Indústria e divisão do trabalho.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aula de Campo dentro da comunidade/município em locais históricos; ➤ Levantamento das narrativas familiares sobre a história de Redonda ➤ Entrevistas com moradores da comunidade mais velhos, com representantes das associações de moradores sindicatos de pescadores e da colônia de pescadores; ➤ Mapear lugares citados nas narrativas; ➤ Mapeamento das percepções estudantis sobre as transformações territoriais; ➤ Oficina de criação- cartografia colaborativa (usando papel Kraft e colagens), para a produção de um mapa da comunidade; ➤ O professor fará a identificação de processos históricos e geográficos não percebidos na experiência imediata
Avaliação	Avaliação processual, contínua e qualitativa que considera as diferentes formas de participação dos estudantes através de leituras, entrega e análise de trabalhos, manifestações de criatividade, práticas coletivas e cooperativas, desenvolvimento de valores positivos e exercício da reflexão crítica, dentre outras dimensões.
Material Sugerido	<p>Icapuí: cidade da gente: estudos regionais: ensino fundamental/Gustavo Augusto da Silva Cruz [et al.] – Fortaleza, CE: Didáticos Editora,2022.</p> <p>Outros autores: Jemima Silvestre da Silva Crispim, Eldevan Nascimento Silva, Maria do Rosário Rebouças da Silva, Mari Cecília Silvestre da Silva.</p> <p>Redonda: Volta Santa, Santa Luiza do Mar; Mari Cecília Silvestre (2023);</p> <p>A Aldeia do Areal: história e memória de Ibicuitaba, Icapuí-CE- FREITAS FILHO, M. (2003).</p>

Quadro 3 – Oficinas (2º bimestre).

Área: Ciências Humanas		2ºBIMESTRE	
Projeto	Redonda um lugar para ser revisitado na história		
Unidade Temática	História: tempo, espaço e formas de registros		

Objetos de Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico; ✓ O sujeito e seu lugar no mundo; ✓ Conexões e escalas; ✓ Identidade sociocultural ✓ Transformação das paisagens naturais e antrópicas
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A História e o historiador. ✓ A noção de documento. ✓ Fontes históricas: escritas, orais, iconográficas, imagéticas, materiais e eletrônicas. ✓ A História, a memória, e as instituições que “guardam” registros historiográficos. ✓ O direito à Memória. ✓ A construção da memória. ✓ As noções de verdades históricas. ✓ As diferentes contagens do tempo cronológico. ✓ Estudo da Paisagem: elementos naturais e elementos culturais; Estudo das transformações espaciais dos lugares de vivência.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Processo de colonização do litoral cearense; ➤ Formação das comunidades tradicionais; ➤ Transformações nos modos de produção locais; ➤ Relações entre história local e processos históricos mais amplos; ➤ Revisitando a história: estudo de textos, documentos, imagens, entrevistas e tradição oral dos redondeiros, sua história e cultura; ➤ Roda de conversa com escritores que abordem sobre a história da Praia de Redonda e da Cidade de Icapuí; ➤ Comparar relatos locais com registros oficiais da cidade; ➤ Oficina de criação: “Varal de Memórias” - Criar um mural na escola com fotos antigas, depoimentos e desenhos dos alunos sobre as histórias ouvidas; ➤ Entendendo o meu lugar: após a pesquisa de campo e bibliografia, realizar-se-á uma oficina de criação de uma linha do tempo com os principais eventos históricos da região, utilizando cartolina ou plataformas digitais.
Avaliação	Registros do processo de aprendizagem através da observação do desempenho dos estudantes nas atividades, discussões e trabalhos em grupo.
Material Sugeridos	<p>Icapuí: cidade da gente: estudos regionais: ensino fundamental/Gustavo Augusto da Silva Cruz [et al.] – Fortaleza, CE: Didáticos Editora, 2022. Outros autores: Jemima Silvestre da Silva Crispim, Eldevan Nascimento Silva, Maria do Rosário Rebouças da Silva, Maria Cecília Silvestre da Silva.</p> <p>Redonda: Volta Santa, Santa Luiza do Mar- Mari Cecília Silvestre (2023);</p>

	A Aldeia do Areal: história e memória de Ibicuitaba, Icapuí-CE- FREITAS FILHO, M. (2003)
--	--

Quadro 4 – Oficinas (3º bimestre).

Área: Ciências Humanas		3ºBIMESTRE
Projeto		Cultura e Identidade: Conhecendo Meu Lugar
Unidade Temática		O sujeito e seu lugar no mundo
Objetos de Conhecimento		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identidade sociocultural. ✓ Transformação das paisagens naturais e antrópicas.
Objetivos Específicos		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudo da Paisagem: elementos naturais e elementos culturais; Estudo das transformações espaciais dos lugares de vivência. ✓ Cidade; Bairro; Moradia; Diferenças sociais. ✓ Estudo da Paisagem: elementos naturais e elementos culturais; ✓ Estudo das transformações espaciais dos lugares de vivência.
Metodologia		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reelaboração das narrativas iniciais à luz dos conceitos científicos; ➤ Análise crítica das explicações do senso comum; ➤ Produção de textos que articulem conhecimento local e científico; ➤ Retrato Falado: quem sou eu? Que marcas do lugar onde vivo carrego comigo? Os educandos compartilham com os colegas um registro da sua história com pontos de ligamento que retratem a história de seu lugar; ➤ Entendendo o meu lugar: elaborar uma exposição com materiais e elementos da cultura local, utilizando painéis explicativos.
Avaliação		Processual e formativa, ou seja, o aluno será avaliado conforme sua participação no desenvolvimento das atividades propostas.
Material Sugerido		<p>Icapuí: cidade da gente: estudos regionais: ensino fundamental/Gustavo Augusto da Silva Cruz [et al.] – Fortaleza, CE: Didáticos Editora, 2022.</p> <p>Outros autores: Jemima Silvestre da Silva Crispim, Eldevan Nascimento Silva, Maria do Rosário Rebouças da Silva, Maria Cecília Silvestre da Silva.</p> <p>Redonda: Volta Santa, Santa Luiza do Mar, Mari Cecília Silvestre, 2023;</p> <p>A Aldeia do Areal: história e memória de Ibicuitaba, Icapuí-CE- FREITAS FILHO, M. 2003</p>

Quadro 5 – Quadro (4º bimestre).

Área: Ciências Humanas		4ºBIMESTRE
Projeto		Roteiros de saberes
Unidade Temática		O sujeito e seu lugar no mundo
Objetos de Conhecimento		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identidade sociocultural. ✓ Transformação das paisagens naturais e antrópicas.

Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudo da Paisagem: elementos naturais e elementos culturais; ✓ Estudo das transformações espaciais dos lugares de vivência. ✓ Cidade; Bairro; Moradia; Diferenças sociais.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mapeamento dos Saberes Locais; ➤ Dividir os participantes em grupos para identificar; <ul style="list-style-type: none"> *saberes materiais (artesanato, culinária, medicina tradicional) *Saberes imateriais (cantigas, histórias, festejos, rezas, brincadeiras) *Artesanato vivo: Demonstração de uma técnica. *Histórias que curam: Roda de contação. ➤ Divulgação de toda a pesquisa realizada na Feira de Ciências da Instituição
Avaliação	Registros do processo de aprendizagem através da observação do desempenho dos estudantes nas atividades, discussões e trabalhos em grupo.
Material Sugerido	<p>Icapuí: cidade da gente: estudos regionais: ensino fundamental/Gustavo Augusto da Silva Cruz [et al.] - Fortaleza, CE: Didáticos Editora,2022.</p> <p>Outros autores: Jemima Silvestre da Silva Crispim, Eldevan Nascimento Silva, Maria do Rosário Rebouças da Silva, Maria Cecilia Silvestre da Silva.</p> <p>Redonda: Volta Santa , Santa Luiza do Mar- Mari Cecilia Silvestre, 2023;</p> <p>A Aldeia do Areal: história e memória de Ibicuitaba, Icapuí-CE-FREITAS FILHO, M. 2003</p>

Fonte: elaborado pela autora

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito analisar de que maneira a cultura tradicional pesqueira da comunidade de Redonda, bem como o contexto histórico, político e cultural local, podem constituir-se como mediação pedagógica no processo de apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, conforme os fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

A investigação, fundamentada na metodologia qualitativa e nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, revelou que a cultura local, especialmente a relacionada à tradição pesqueira da comunidade, constitui-se como conhecimento sincrético necessário como ponto de partida do processo educativo. A cultura pesqueira, como conhecimento sincrético inicial dos educandos, quando adequadamente problematizada pela mediação pedagógica, mobiliza a necessidade de apropriação do conhecimento científico sistematizado, somente com esse conhecimento o educando compreende a sua realidade e como é possível a transformação.

Nossa análise evidenciou que a prática social inicial dos estudantes, marcada pela cultura pesqueira tradicional, constitui-se como síntese fundamental que, quando adequadamente problematizada pela mediação pedagógica docente, mobiliza a necessidade de apropriação do conhecimento histórico e geográfico sistematizado, conduzindo os educandos à síntese qualitativa superior sobre sua realidade.

A análise também evidenciou a tensão entre o discurso formativo e emancipador do Projeto Político Pedagógico e a prática avaliativa ainda centrada em notas e exames externos. Tal contradição expressa os limites das políticas educacionais contemporâneas, que oscilam entre discursos progressistas e práticas conservadoras (Saviani, 2005).

A investigação mostrou que, embora os docentes reconheçam a cultura local no processo de ensino-aprendizagem, a mediação entre os saberes da prática social dos educandos e o conhecimento científico ainda não ocorre de maneira estruturada. Os dados coletados indicaram que essas práticas são frequentemente limitadas pelas condições estruturais da escola e pela ausência de formação continuada voltada para os fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

Desta forma, sendo, então, a educação tratada como uma mercadoria, e que tem a Pedagogia das Competências como sua principal concepção pedagógica, em que o *aprender a aprender* se veste de *direitos de aprendizagem*, tudo que foi relatado pelos professores da escola nos permite afirmar que esses professores buscam seguir as normas oficiais de estar em coerência com a BNCC, tendo como principal concepção educativa a Pedagogia das Competências.

A partir disso, podemos concluir também que os próprios problemas como falta de materiais, salas superlotadas e a falta de estrutura física adequada para os alunos (problemas existentes em grande parte das escolas públicas do Brasil) potencializam o desinteresse dos alunos podendo resultar na *indisciplina* apontada por alguns dos participantes da pesquisa.

Mas além disso, podemos afirmar com mais veemência, até mesmo pela forma como foram coletadas e analisadas as informações coletadas, que se constatou que os professores compreendem a necessidade de se trabalhar a realidade local, entendida como *contexto local*, *cultura local* ou *contexto sociocultural*, mas essa prática docente, sendo fundamentada pela Pedagogia das Competências (ou Pedagogia do *aprender a aprender*), acaba por resultar, na maioria dos casos, numa centralidade no local, no contexto local, e mais especificamente na cultura local como indissociada do atual contexto sócio-histórico.

O estudo reforça que a mediação docente, conforme os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, é condição indispensável para que a prática social inicial dos estudantes seja transformada em apropriação crítica do saber científico, evitando que a cultura local se limite ao espontaneísmo.

Nossa pesquisa contribui para o campo da pedagogia histórico-crítica aplicada a contextos específicos, ao demonstrar, através de evidências empíricas, como a prática social dos educandos pode ser incorporada ao processo educativo sem comprometer a apropriação dos conteúdos clássicos universais. Neste campo de estudos, avançamos na compreensão de que a utilização estratégica da cultura local, na perspectiva histórico-crítica, vai além da simples inclusão de temas regionais, representando uma forma de mediar dialeticamente a relação entre conhecimento sincrético e conhecimento sintético.

A análise fundamentada na pedagogia histórico-crítica permitiu compreender que a cultura pesqueira da comunidade de Redonda não deve ser romantizada ou folclorizada, mas problematizada e enriquecida através da mediação com o conhecimento sistematizado. Dessa forma, os educandos apropriam-se criticamente do conhecimento científico sistematizado, superando qualitativamente suas representações iniciais sobre a realidade local, retornando à sua prática social inicial de forma transformada.

Nessa perspectiva elaboramos quatro oficinas formativas com o tema *Nossa Gente, Nossa História: memórias, identidades e saberes da comunidade de Redonda*, voltado para os anos finais do ensino fundamental. Com o objetivo de elevar os estudantes do conhecimento sincrético ao conhecimento sintético, contribuindo desta forma na formação plena dos alunos da Escola Horizonte da Cidadania. O impacto esperado deste estudo ultrapassa o âmbito teórico,

ao oferecer subsídios para políticas educacionais comprometidas com a democratização do saber e a valorização da cultura local como elemento curricular.

É importante reconhecer as limitações deste estudo. A pesquisa foi desenvolvida em uma única escola e comunidade, além disso, as particularidades da comunidade de Redonda podem não ser diretamente aplicáveis a outros contextos, embora acreditemos que os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica possam orientar experiências similares em diferentes realidades.

Concluimos, portanto, que o fortalecimento da relação dialética entre escola e comunidade é fundamental para promover a apropriação crítica do conhecimento pelos estudantes. A mediação pedagógica que articula a cultura local com os conteúdos sistematizados possibilita a superação qualitativa do conhecimento inicial, como também contribui para a formação de sujeitos conscientes de sua condição histórica e capazes de transformar sua realidade.

A partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, defendemos que a escola deve cumprir sua função social de socializar o conhecimento historicamente acumulado, utilizando a prática social dos educandos como ponto de partida para este processo. Dessa forma, a valorização da cultura pesqueira tradicional torna-se instrumento para a apropriação crítica dos saberes universais, contribuindo para a formação integral e emancipadora dos estudantes.

Esperamos que este trabalho inspire novas investigações sobre a mediação pedagógica entre cultura local e conhecimento sistematizado na perspectiva histórico-crítica, bem como contribua para políticas educacionais fundamentadas nos pressupostos da pedagogia transformadora. Defendemos que experiências como esta possam fundamentar práticas pedagógicas comprometidas com a democratização do saber e com a transformação social, sem perder de vista a especificidade da função escolar na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 313 325, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/jNXHHJnmpN4pvfwMbTYjgFz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul 2025.

ASSAD, L. T. **Tradição, meio ambiente e tradição: o caso da pesca artesanal em Icapuí**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2000.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

BEZERRA, M. A. **Estudo de alternativas de produção sustentável para o setor pesqueiro do município de Icapuí, Ceará, Brasil**. 2000. 111fl. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

BEZERRA, C.P. Memorial de Redonda: reinvenção e luta na produção da saúde dos povos do mar/321 f. 2013. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 308-345: Cultura brasileira e culturas brasileiras.

BOSI, Ecléa. **Cultura de Massa e Cultura Popular: leituras de operárias**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 ago. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 ago. 2024.

CAVALCANTE, R. M. **Gestão ambiental e sustentabilidade: o caso da pesca da lagosta em Icapuí-CE**. Revista Brasileira de Gestão Ambiental, v. 5, n. 2, p. 45-58, 2011.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental** / Secretária da Educação do Estado do Ceará. - Fortaleza: SEDUC, 2019.

COSTA, J. R. **Sustentabilidade ambiental local: o caso da comunidade pesqueira de Ponta - Grossa – Icapuí – Ceará – Brasil**. 2003, 91 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente), Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2003.

DIEGUES, A. C. **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DIÁRIO DO NORDESTE. **Ceará mantém liderança na exportação de lagosta, mas preços baixos prejudicam pescadores artesanais**. 2023. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/negocios/ceara-mantem-lideranca-na-exportacao-de-lagosta-mas-precos-baixos-prejudicam-pescadores-artesanais-1.3445783>. Acesso em: jan. 2025.

DIÁRIO DO NORDESTE. **Festival da Lagosta traz sustentabilidade em Icapuí**. 2017. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/festival-da-lagosta-traz-sustentabilidade-em-icapui-1.1370747>. Acesso em: jan. 2025.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000a. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/103>>. Acesso em: 5 agost. 2025.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000a. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/103>>. Acesso em: 6 agost. 2025.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 145-163.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./ dez. 2001. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/140>>. Acesso em: 10 agost.2025.

ESQUIVEL, R. **Analysis of the educational aims of language teaching in Chile: the ideology behind curricular adjustments**. *Educativa*, Goiânia, v. 17, p. 573-602, jul./dez. 2015.

FELIX, J. P. S. **Icapuí: política e sociedade no contexto da redemocratização brasileira**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

FONTELES-FILHO, A. A. **Recursos pesqueiros: biologia e dinâmica populacional da lagosta**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 1997.

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

FREITAS FILHO, M. **A Aldeia do Areal: história e memória de Ibicuitaba, Icapuí-CE**. Fortaleza: Banco do Nordeste, 2003.

GUIMARÃES, M. D. O. **Tradição e mudança: a organização do espaço rural e urbano na área de preservação ambiental de Guaraqueçaba**. 2008. 412 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

ICAPUÍ. **Pesca e aquicultura movimentaram mais de R\$ 46 milhões em Icapuí**. Prefeitura Municipal de Icapuí, 2019. Disponível em: <https://icapui.ce.gov.br/informa/517>. Acesso em: jan. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades: Icapuí**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/icapui/panorama>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LIBÂNEO, J. C. et al. (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html. Acesso em: 09 nov. 2023.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 28.

LIMA, M.C. **Comunidades Pesqueiras Marítimas no Ceará: Território, costumes e conflitos**. 2002. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

LIMA, P. R. S. **Pesca artesanal, carcinicultura e geração de energia eólica na zona costeira do Ceará**. Revista GEONORTE, v. 3, n. 4, p. 501-512, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643971>. Acesso em: 7 ago. 2025.

MACEDO, Lino de. **Competências e habilidades**: elementos para uma reflexão pedagógica. 2009. Disponível em <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2505.pdf>>. Acesso em: 8. julho. 2025.

MENDES, E. V. **Programa de Saúde da Família no Brasil**: análise da implantação no período 1994-2005. Revista Brasileira de Saúde da Família, v. 8, n. 14, p. 7-16, 2007.

MELO, A.; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e203727, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4DQvHYbQqZRGgg5BjT6jn5y/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2025.

NASCIMENTO, F. S. **História política de Icapuí**: emancipação e desenvolvimento. Revista do Instituto do Ceará, v. 126, p. 89-115, 2012.

NASCIMENTO, F. S.; COSTA, J. A. F. **Desenvolvimento sustentável e governança participativa**: o caso de Icapuí-CE. Revista Brasileira de Ciências Ambientais, n. 32, p. 39-52, 2014.

OLIVEIRA, Betty Antunes de; DUARTE, Newton. **Socialização do saber escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de; ELETÉRIO, Lúcia Helena Abreu. **Pensando as margens: currículo e saberes locais na Base Nacional Comum Curricular**. *Pensares em Revista*, n. 14, p. 170–191, jan. 2019. DOI: 10.12957/pr.2019.37926.

ICAPUÍ (CE). **Decreto Municipal nº 039, de 30 de agosto de 2024**. Institui as diretrizes para a implementação da política municipal de educação em tempo integral na rede pública municipal de ensino de Icapuí-CE. *Diário Oficial do Município de Icapuí*, Icapuí, 30 ago. 2024. Disponível em: [www.icapui.ce.gov.br/decretos.php?pagina=1]. Acesso em: 10 de setembro 2024.

RODRIGUES, C. S. **Memória e resistência no processo de emancipação municipal durante a ditadura militar**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 2, n. 4, p. 50-62, 2010.

RODRIGUES, M. T. **Políticas públicas de saúde em pequenos municípios**: o caso de Icapuí-CE. Revista Saúde e Sociedade, v. 29, n. 2, p. 205-216, 2020.

SANTOS, M. A. **Comunidades pesqueiras do Ceará**: territórios, identidades e lutas sociais. 208 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Epistemologia e teorias da educação no Brasil**. Pro-Posições, v. 18, n. 1(52), p. 15-27, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Teorias Pedagógicas Contra-hegemônicas no Brasil**. *Ideação*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 11–28, 2000. DOI: 10.48075/ri.v10i2.4465. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, J. B. **Icapuí: uma história de luta**. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2004.

SILVA, M.C. **Organização e autonomia da comunidade de Redonda – Icapuí-CE**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 120f, 2004.

TEIXEIRA, D. R.; DIAS, F. B. M. Marxismo e cultura: contraponto às perspectivas pós-modernas. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 120–140, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635495>. Acesso em: 10 ago. 2025.

Outros

FUNDAÇÃO BRASIL CIDADÃO. Brasilcidadao.org.br. Acesso em: 12 out. 2024.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES DA ESCOLA HORIZONTE DA CIDADANIA DA COMUNIDADE DE REDONDA, ICAPUÍ-CE.

Questionário 1 – P1

1. Formação: Licenciatura em Matemática.
2. Tempo de docência: 2 anos.
3. Turmas: 6º, 7º e 8º ano.
4. Disciplina: Matemática.
5. Conhecimento da região: Sim.
6. Tempo de trabalho na escola: 2 anos.
7. Experiência em escola rural: Não.
8. Gosta de trabalhar na escola: Sim.
9. Conhecimento da história da comunidade: Pouco.
10. Como você compreende o conceito de 'contexto local' no âmbito educacional? O que faz parte do lugar onde vivemos, incluindo cultura, política e história.
11. Qual é a sua concepção de cultura? Conjunto de costumes, tradições, crenças e hábitos que se transmitem de geração em geração, articulando-se com o ensino por meio da valorização do saber dos alunos.
12. Em que medida o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida é considerado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas? Sim, em problemas contextualizados com dados da comunidade.
13. Você percebe interesse dos estudantes em aprender sobre a história, os costumes ou outras manifestações culturais da comunidade onde vivem? Talvez.
14. Quais são os principais desafios que você enfrenta em sala de aula no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas? Falta de interesse dos alunos.
15. Na sua percepção, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a valorização do contexto local e da cultura da comunidade? Sim.

Questionário 2 – P2

1. Formação: Letras.
 2. Tempo de docência: 19 anos.
 3. Turmas: 8º e 9º ano.
 4. Disciplinas: Língua Portuguesa e Arte.
 5. Conhecimento da região: Sim.
 6. Tempo de trabalho na escola: 19 anos.
 7. Experiência em escola rural: Sim.
 8. Gosta de trabalhar na escola: Sim.
 9. Conhecimento da história da comunidade: Sim.
 10. Como você compreende o conceito de 'contexto local' no âmbito educacional? O meio em que estamos inseridos (social, cultural, econômico e político).
 11. Qual é a sua concepção de cultura? Costumes e saberes de um povo.
 12. Em que medida o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida é considerado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas? Sim.
 13. Você percebe interesse dos estudantes em aprender sobre a história, os costumes ou outras manifestações culturais da comunidade onde vivem? Sim.
 14. Quais são os principais desafios que você enfrenta em sala de aula no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas? Falta de material didático.
 15. Na sua percepção, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a valorização do contexto local e da cultura da comunidade? Sim.
-

Questionário 3 – P3

1. Formação: Pedagogia, com especialização.
2. Tempo de docência: 15 anos.
3. Turmas: 5º ano.
4. Disciplina: Polivalente.
5. Conhecimento da região: Não.
6. Tempo de trabalho na escola: 3 anos.
7. Experiência em escola rural: Não.
8. Gosta de trabalhar na escola: Sim.

9. Conhecimento da história da comunidade: Pouco.
 10. Como você compreende o conceito de 'contexto local' no âmbito educacional? Cenário político, econômico e social.
 11. Qual é a sua concepção de cultura? Forma como as pessoas interpretam o mundo e transmitem saberes.
 12. Em que medida o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida é considerado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas? Sim.
 13. Você percebe interesse dos estudantes em aprender sobre a história, os costumes ou outras manifestações culturais da comunidade onde vivem? Talvez.
 14. Quais são os principais desafios que você enfrenta em sala de aula no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas? Estrutura física da escola (ventilador, portas).
 15. Na sua percepção, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a valorização do contexto local e da cultura da comunidade? Sim.
-

Questionário 4 – P4

1. Formação: Pedagogia.
2. Tempo de docência: 4 anos.
3. Turmas: 4º ano.
4. Disciplina: Todas.
5. Conhecimento da região: Sim.
6. Tempo de trabalho na escola: 3 anos.
7. Experiência em escola rural: Sim.
8. Gosta de trabalhar na escola: Sim.
9. Conhecimento da história da comunidade: Sim.
10. Como você compreende o conceito de 'contexto local' no âmbito educacional? Cenário onde determinada coisa está inserida, com elementos históricos, sociais e culturais.
11. Qual é a sua concepção de cultura? Engloba comportamentos, conhecimentos, crenças e costumes.
12. Em que medida o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida é considerado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas? Sim.

13. Você percebe interesse dos estudantes em aprender sobre a história, os costumes ou outras manifestações culturais da comunidade onde vivem? Sim.
14. Quais são os principais desafios que você enfrenta em sala de aula no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas? Indisciplina, sala quente sem ventilação e clima escolar.
15. Na sua percepção, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a valorização do contexto local e da cultura da comunidade? Sim.

Questionário 5 – P5

1. Formação: Licenciatura em Matemática.
 2. Tempo de docência: 16 anos.
 3. Turmas: 6º, 7º, 8º e 9º ano.
 4. Disciplina: Matemática.
 5. Conhecimento da região: Sim.
 6. Tempo de trabalho na escola: 16 anos.
 7. Experiência em escola rural: Não.
 8. Gosta de trabalhar na escola: Sim.
 9. Conhecimento da história da comunidade: Sim.
 10. Como você compreende o conceito de 'contexto local' no âmbito educacional?
Realidade na qual o aluno está inserido.
 11. Qual é a sua concepção de cultura? Conjunto de práticas, saberes e significados construídos coletivamente.
 12. Em que medida o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida é considerado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas? Sim.
 13. Você percebe interesse dos estudantes em aprender sobre a história, os costumes ou outras manifestações culturais da comunidade onde vivem? Sim.
 14. Quais são os principais desafios que você enfrenta em sala de aula no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas? Superlotação, indisciplina e heterogeneidade na sala de aula.
 15. Na sua percepção, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a valorização do contexto local e da cultura da comunidade? Sim.
-

Questionário 6 – P6

1. Formação: Licenciatura em Letras.
 2. Tempo de docência: 11 anos.
 3. Turmas: 6º, 7º, 8º e 9º ano.
 4. Disciplina: Língua Portuguesa.
 5. Conhecimento da região: Sim.
 6. Tempo de trabalho na escola: 10 anos.
 7. Experiência em escola rural: Sim.
 8. Gosta de trabalhar na escola: Sim.
 9. Conhecimento da história da comunidade: Sim.
 10. Como você compreende o conceito de 'contexto local' no âmbito educacional?
Situação em que o aluno está inserido, abarcando sua realidade social e cultural.
 11. Qual é a sua concepção de cultura? Modo de viver de um povo, seus costumes e tradições.
 12. Em que medida o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida é considerado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas? Sim.
 13. Você percebe interesse dos estudantes em aprender sobre a história, os costumes ou outras manifestações culturais da comunidade onde vivem? Sim.
 14. Quais são os principais desafios que você enfrenta em sala de aula no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas? Indisciplina e falta de interesse.
 15. Na sua percepção, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a valorização do contexto local e da cultura da comunidade? Sim.
-

Questionário 7 – P7

1. Formação: Licenciatura em Letras.
2. Tempo de docência: 14 anos.
3. Turmas: 6º, 7º, 8º e 9º ano.
4. Disciplina: Língua Inglesa.
5. Conhecimento da região: Sim.

6. Tempo de trabalho na escola: 8 anos.
 7. Experiência em escola rural: Sim.
 8. Gosta de trabalhar na escola: Sim.
 9. Conhecimento da história da comunidade: Sim.
 10. Como você compreende o conceito de 'contexto local' no âmbito educacional? Local em que a escola e os sujeitos estão inseridos.
 11. Qual é a sua concepção de cultura? Conjunto de saberes, costumes e tradições de um povo.
 12. Em que medida o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida é considerado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas? Sim.
 13. Você percebe interesse dos estudantes em aprender sobre a história, os costumes ou outras manifestações culturais da comunidade onde vivem? Sim.
 14. Quais são os principais desafios que você enfrenta em sala de aula no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas? Falta de material didático adequado.
 15. Na sua percepção, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a valorização do contexto local e da cultura da comunidade? Sim.
-

Questionário 8 – P8

1. Formação: Pedagogia.
2. Tempo de docência: 15 anos.
3. Turmas: 3º ano.
4. Disciplina: Todas.
5. Conhecimento da região: Sim.
6. Tempo de trabalho na escola: 12 anos.
7. Experiência em escola rural: Sim.
8. Gosta de trabalhar na escola: Sim.
9. Conhecimento da história da comunidade: Sim.
10. Como você compreende o conceito de 'contexto local' no âmbito educacional?
Realidade vivenciada pelo aluno, que influencia sua aprendizagem.

11. Qual é a sua concepção de cultura? Elementos históricos e sociais transmitidos ao longo do tempo.
 12. Em que medida o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida é considerado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas? Sim.
 13. Você percebe interesse dos estudantes em aprender sobre a história, os costumes ou outras manifestações culturais da comunidade onde vivem? Sim.
 14. Quais são os principais desafios que você enfrenta em sala de aula no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas? Estrutura física inadequada.
 15. Na sua percepção, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a valorização do contexto local e da cultura da comunidade? Sim.
-

Questionário 9 – P9

1. Formação: Licenciatura em Ciências Biológicas.
2. Tempo de docência: 8 anos.
3. Turmas: 6º, 7º, 8º e 9º ano.
4. Disciplina: Ciências.
5. Conhecimento da região: Sim.
6. Tempo de trabalho na escola: 5 anos.
7. Experiência em escola rural: Sim.
8. Gosta de trabalhar na escola: Sim.
9. Conhecimento da história da comunidade: Sim.
10. Como você compreende o conceito de 'contexto local' no âmbito educacional?
Ambiente em que se constrói a vivência dos alunos.
11. Qual é a sua concepção de cultura? Tradições, costumes e vivências sociais.
12. Em que medida o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida é considerado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas? Sim.
13. Você percebe interesse dos estudantes em aprender sobre a história, os costumes ou outras manifestações culturais da comunidade onde vivem? Sim.

14. Quais são os principais desafios que você enfrenta em sala de aula no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas? Indisciplina e falta de recursos.
 15. Na sua percepção, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a valorização do contexto local e da cultura da comunidade? Sim.
-

Questionário 10 – P10

1. Formação: Pedagogia.
2. Tempo de docência: 25 anos.
3. Turmas: 1º ano.
4. Disciplina: Todas.
5. Conhecimento da região: Sim.
6. Tempo de trabalho na escola: 20 anos.
7. Experiência em escola rural: Sim.
8. Gosta de trabalhar na escola: Sim.
9. Conhecimento da história da comunidade: Sim.
10. Como você compreende o conceito de 'contexto local' no âmbito educacional? Lugar onde o aluno vive e que deve ser valorizado no processo educativo.
11. Qual é a sua concepção de cultura? Saberes, costumes e tradições passados de geração em geração.
12. Em que medida o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida é considerado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas? Sim.
13. Você percebe interesse dos estudantes em aprender sobre a história, os costumes ou outras manifestações culturais da comunidade onde vivem? Sim.
14. Quais são os principais desafios que você enfrenta em sala de aula no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas? Estrutura física precária e desmotivação dos estudantes.

15. Na sua percepção, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a valorização do contexto local e da cultura da comunidade? Sim.

Questionário 11 – P11

1. Formação: Pedagogia.
2. Tempo de docência: 7 anos.
3. Turmas: 2º ano.
4. Disciplina: Todas.
5. Conhecimento da região: Sim.
6. Tempo de trabalho na escola: 7 anos.
7. Experiência em escola rural: Sim.
8. Gosta de trabalhar na escola: Sim.
9. Conhecimento da história da comunidade: Sim.
10. Como você compreende o conceito de 'contexto local' no âmbito educacional? Realidade social e cultural em que o aluno vive.
11. Qual é a sua concepção de cultura? Conjunto de saberes, crenças e costumes transmitidos.
12. Em que medida o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida é considerado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas? Sim.
13. Você percebe interesse dos estudantes em aprender sobre a história, os costumes ou outras manifestações culturais da comunidade onde vivem? Sim.
14. Quais são os principais desafios que você enfrenta em sala de aula no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas? Falta de apoio da família no processo educativo.
15. Na sua percepção, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a valorização do contexto local e da cultura da comunidade? Sim.

Questionário 12 – P12

1. Formação: Licenciatura em Geografia.

2. Tempo de docência: 10 anos.
 3. Turmas: 6º ao 9º ano.
 4. Disciplina: Geografia.
 5. Conhecimento da região: Sim.
 6. Tempo de trabalho na escola: 9 anos.
 7. Experiência em escola rural: Sim.
 8. Gosta de trabalhar na escola: Sim.
 9. Conhecimento da história da comunidade: Sim.
 10. Como você compreende o conceito de 'contexto local' no âmbito educacional? Meio em que os alunos vivem e que influencia sua aprendizagem.
 11. Qual é a sua concepção de cultura? Construção de significados sociais e históricos.
 12. Em que medida o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida é considerado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas? Sim.
 13. Você percebe interesse dos estudantes em aprender sobre a história, os costumes ou outras manifestações culturais da comunidade onde vivem? Sim.
 14. Quais são os principais desafios que você enfrenta em sala de aula no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas? Falta de interesse dos alunos e infraestrutura inadequada.
 15. Na sua percepção, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a valorização do contexto local e da cultura da comunidade? Sim.
-

Questionário 13 – P13

1. Formação: Pedagogia.
2. Tempo de docência: 18 anos.
3. Turmas: 1º ano.
4. Disciplina: Todas.
5. Conhecimento da região: Sim.

6. Tempo de trabalho na escola: 18 anos.
7. Experiência em escola rural: Sim.
8. Gosta de trabalhar na escola: Sim.
9. Conhecimento da história da comunidade: Sim.
10. Como você compreende o conceito de 'contexto local' no âmbito educacional?

Ambiente e vivências dos alunos.

11. Qual é a sua concepção de cultura? Saberes, práticas e tradições.
12. Em que medida o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida é considerado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas? Sim.
13. Você percebe interesse dos estudantes em aprender sobre a história, os costumes ou outras manifestações culturais da comunidade onde vivem? Sim.
14. Quais são os principais desafios que você enfrenta em sala de aula no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas? Falta de material didático e desmotivação.
15. Na sua percepção, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a valorização do contexto local e da cultura da comunidade? Sim.

Questionário 14 – P14

1. Formação: Pedagogia.
2. Tempo de docência: 22 anos.
3. Turmas: Educação Infantil.
4. Disciplina: Todas.
5. Conhecimento da região: Sim.
6. Tempo de trabalho na escola: 22 anos.
7. Experiência em escola rural: Sim.
8. Gosta de trabalhar na escola: Sim.
9. Conhecimento da história da comunidade: Sim.

10. Como você compreende o conceito de 'contexto local' no âmbito educacional? Lugar de vida dos alunos e suas famílias.
 11. Qual é a sua concepção de cultura? Conjunto de práticas sociais, costumes e valores.
 12. Em que medida o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida é considerado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas? Sim.
 13. Você percebe interesse dos estudantes em aprender sobre a história, os costumes ou outras manifestações culturais da comunidade onde vivem? Sim.
 14. Quais são os principais desafios que você enfrenta em sala de aula no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas?: Estrutura física precária e apoio limitado das famílias.
 15. Na sua percepção, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a valorização do contexto local e da cultura da comunidade?: Sim.
-

Questionário 15 – P15

1. Formação: Licenciatura em Educação Física.
2. Tempo de docência: 12 anos.
3. Turmas: 6º ao 9º ano.
4. Disciplina: Educação Física.
5. Conhecimento da região: Sim.
6. Tempo de trabalho na escola: 10 anos.
7. Experiência em escola rural: Não.
8. Gosta de trabalhar na escola: Sim.
9. Conhecimento da história da comunidade: Sim.
10. Como você compreende o conceito de 'contexto local' no âmbito educacional? Realidade social e cultural em que a escola está inserida.
11. Qual é a sua concepção de cultura? Construção coletiva de hábitos, valores e práticas.
12. Em que medida o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida é considerado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas? Sim.

13. Você percebe interesse dos estudantes em aprender sobre a história, os costumes ou outras manifestações culturais da comunidade onde vivem? Sim.
 14. Quais são os principais desafios que você enfrenta em sala de aula no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas? Falta de espaço físico adequado.
 15. Na sua percepção, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a valorização do contexto local e da cultura da comunidade?
-

Questionário 16 – P16

1. Formação: Licenciatura em História.
2. Tempo de docência: 20 anos.
3. Turmas: 6º ao 9º ano.
4. Disciplina: História.
5. Conhecimento da região: Sim.
6. Tempo de trabalho na escola: 18 anos.
7. Experiência em escola rural: Sim.
8. Gosta de trabalhar na escola: Sim.
9. Conhecimento da história da comunidade: Sim.
10. Como você compreende o conceito de 'contexto local' no âmbito educacional?
Realidade vivida no cotidiano dos alunos.
11. Qual é a sua concepção de cultura? Expressões sociais e costumes de uma sociedade.
12. Em que medida o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida é considerado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas? Sim.
13. Você percebe interesse dos estudantes em aprender sobre a história, os costumes ou outras manifestações culturais da comunidade onde vivem? Sim.
14. Quais são os principais desafios que você enfrenta em sala de aula no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas? Falta de material didático e desmotivação.

15. Na sua percepção, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a valorização do contexto local e da cultura da comunidade? Sim.

Questionário 17 – P17

1. Formação: Licenciatura em Ciências.
2. Tempo de docência: 9 anos.
3. Turmas: 6º ao 9º ano.
4. Disciplina: Ciências.
5. Conhecimento da região: Sim.
6. Tempo de trabalho na escola: 7 anos.
7. Experiência em escola rural: Sim.
8. Gosta de trabalhar na escola: Sim.
9. Conhecimento da história da comunidade: Sim.
10. Como você compreende o conceito de 'contexto local' no âmbito educacional? Local de vivência e identidade dos alunos.
11. Qual é a sua concepção de cultura? Produção simbólica e material de um povo.
12. Em que medida o contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida é considerado no planejamento e desenvolvimento de suas aulas? Sim.
13. Você percebe interesse dos estudantes em aprender sobre a história, os costumes ou outras manifestações culturais da comunidade onde vivem? Sim.
14. Quais são os principais desafios que você enfrenta em sala de aula no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas?: Indisciplina e falta de recursos.
15. Na sua percepção, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a valorização do contexto local e da cultura da comunidade? Sim.