UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JOSINEIDE MACENA DA SILVA

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO VELHO - RO

Porto Velho – RO
2021

JOSINEIDE MACENA DA SILVA

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO VELHO - RO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

Linha de Pesquisa: Formação Docente

Orientadora: Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria

Porto Velho – RO
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S586b Silva, Josineide Macena da.

A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Educação no Campo para o ensino de Geografia da Rede Municipal de ensino de Porto Velho - RO / Josineide Macena da Silva. -- Porto Velho, RO, 2021.

206 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.BNCC. 2.Currículo. 3.Educação do Campo. 4.Prática Pedagógica. 5.Geografia. I. Faria, Wendell Fiori de. II. Título.

CDU 374.7:91(811.1)

Bibliotecário(a) Cristiane Marina Teixeira Girard CRB 11-897

JOSINEIDE MACENA DA SILVA

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO VELHO - RO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Educação do Núcleo de Ciências Humanas para Conclusão de Curso e obtenção do título de Mestre em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Orientadora: Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria

Linha de Pesquisa: Formação Docente

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
(Orientador / Presidente – MEDUC/UNIR)

_____
Prof.ª Dr.ª Adriana Regina de Jesus
(Membro Externo - PPEdu/UEL – Universidade Estadual de Londrina)

_____
Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Membro Interno - MEDUC/UNIR)

_____
Prof. Dr. Samilo Takara
(Membro Suplente - MEDUC/UNIR)

Porto Velho, 08 de outubro de 2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu querido esposo Raimundo Nonato Santos Rodrigues, ao meu filho, príncipe Vitor Macena Rodrigues e, especialmente, à minha vó (in memoriam), Aurina Maria da Conceição, a qual me incentivou na infância a sempre prosseguir nos estudos; onde ela estiver, deve estar feliz com a minha caminhada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, minha imensa gratidão pela vida, por sempre se fazer presente e fortalecer minha fé em todos os momentos, me mostrando que nunca estou sozinha nessa jornada da vida. Sou grata por Ele me permitir, dentre tantos sonhos, conseguir ingressar e concluir o mestrado em tempos de pandemia, em virtude da Covid-19. Época em que tivemos que nos isolar e sermos fortes, uma vez que, como eu, muitos perderam familiares e/ou amigos, e diante de tantos momentos difíceis, confiei em Deus e segui. Por isso, agradeço por estar viva e poder agradecer a todos que puderam contribuir com a minha pesquisa

Agradeço a minha mãe, por me trazer a este mundo, ***in memoriam*, Marleide Gomes de Sousa,** que partiu sem se despedir, repentinamente. Mas, permanece viva em minha memória, quando em vida, expressava que filho de família proletária, só restava os estudos como sinônimo de progresso pessoal e profissional, e este eu não poderia abrir mão, e dependeria muito de mim. Grata ainda, por me presentear com a presença das minhas irmãs e irmão em minha vida e continuarmos com sua existência em nossos corações.

Agradeço **ao meu esposo e companheiro, Raimundo Nonato,** por sempre me incentivar e me apoiar nas minhas buscas acadêmicas, por ser meu apoio na administração da educação do nosso príncipe Vitor, que se encontra dentro do Espectro Autista, sempre cuidando dele e o acompanhando, sob minha orientação, nos momentos em que não pude estar presente.

Ao meu filho, **príncipe Vitor Macena**, que dentro das suas limitações de compreensão, compreendeu alguns momentos de ausências e, em outros, fomos parceiros do mesmo espaço de estudo, pois a pandemia trouxe, por outro lado, o estar mais junto da família.

Ao meu **Orientador, professor Dr. Wendell Fiori de Faria**, pelo notório conhecimento nas orientações da dissertação, pelo acompanhamento durante minha escrita, bem como pela paciência, empenho e pelas excelentes contribuições que enalteceram minha dissertação, minha gratidão por tê-lo como Orientador.

Aos **professores e técnicos** do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia; com carinho a dois professores, com os quais estudei na graduação e tive a honra de reencontrá-los no curso do mestrado:

a **professora Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França**, que aceitou participar da minha Qualificação e Banca de Defesa, pelas excelentes contribuições teóricas, incentivos e por estar sempre à disposição para nos ouvir e orientar, e ao **professor Dr. Antônio Carlos Maciel**, pelo notório conhecimento e contribuições teóricas e metodológicas, que levarei em minhas escritas.

A **professora Dra. Adriana Regina de Jesus, membro externo,** que aceitou o convite em participar da Qualificação e Banca de Defesa, pelas excelentes contribuições que elevaram a qualidade do meu texto.

Aos **professores e diretores** das escolas da Educação do Campo do município de Porto Velho-RO, meu eterno carinho e profundo respeito pelo exercício da docência em localidades rurais, e mesmo com as dificuldades na transmissão da internet, em virtude da distância dos Distritos, uns no Baixo rio Madeira e outros em terra firme, se prontificaram em colaborar, sem os quais não seria possível a realização da pesquisa.

Minha gratidão as **amigas e irmãs** de coração, **Angela, Jandernoura, Valcelia e Marília**, pela amizade de muitos anos, por poder contar com a presença de vocês nos momentos tristes e alegres, por vibrarem com as minhas conquistas, pelo incentivo, por acreditarem no meu potencial e estarem sempre torcendo pelo meu sucesso pessoal e profissional.

As **amigas Rosangela e Epifânia,** grata pela existência de vocês em minha vida, pelas palavras fortalecedoras nos momentos de desânimo e incertezas nessa caminhada solitária, durante esses dois anos de mestrado.

As **amigas Neire, Monise, Seraias e Tamara,** minha admiração e respeito, pelo apoio e por me encorajarem a ingressar no mestrado, e se alegrarem com minha caminhada acadêmica.

Por fim, não poderia deixar de agradecer imensamente **a Dinda, professora Edivane Casara,** pessoa que tenho muita gratidão e respeito. Por sempre me incentivar a ser mais, como sempre diz, que tenho que ser o *"Creme de la Creme"*, ainda não cheguei a esse nível, mas quem sabe um dia.

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu.

(Paulo Freire)

SILVA, Josineide Macena da. **A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Educação no Campo para o ensino de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho-RO.** 206 f**.** Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-graduação em Educação – MEDUC, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho: 2021.

RESUMO

A BNCC é um documento legal que norteia os currículos dos estados e municípios. Nesse contexto, o currículo da Educação do Campo abrange os povos do meio rural e deve ser ofertado respeitando as peculiaridades regionais e locais, através dos componentes curriculares. Desse modo, o ensino de Geografia integra os campos de conhecimentos específicos e transversaliza os demais, possibilitando uma visão do mundo, da sociedade e da comunidade. Diante disso, surgiu a questão problematizadora desta pesquisa: como os professores que atuam e ministram a disciplina de Geografia no contexto da educação no campo, do município de Porto Velho-RO, adequam os saberes curriculares por meio de suas práticas pedagógicas tendo como parâmetro a BNCC e as especificidades locais da comunidade? Em consonância com essa indagação, o objetivo geral consistiu em: compreender como os professores que atuam com a educação no campo, do município de Porto Velho-RO, tendo como parâmetro a BNCC, adequam os saberes curriculares no componente Geografia por meio da prática pedagógica, considerando as especificidades locais da comunidade. Trata-se de um estudo que tem como pressuposto uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, os dados foram analisados por meio da revisão de literatura, tendo como principais autores: Arroyo (2009; 2013), Caldart (2009, 2012)), Fernandes (2002; 2008) Freire (1997; 2020), Tardiff (2002); Sacristán (2000) e Bardin (2016). Utilizou-se, também, a análise documental, tendo como fonte a BNCC e a pesquisa de campo; como instrumentos para a coleta, foram utilizados questionário e de entrevistas semiestruturadas, realizadas por meio de formulário do *Google Forms* e entrevista pelo *Google Meet,* em decorrência do período pandêmico da covid-19. A coleta de dados foi realizada em 04 (quatro) escolas de Educação do Campo, totalizando 06 (seis) participantes, no período de 22 de fevereiro a 05 de abril de 2021. Para tanto, na coleta, organizaram-se dois momentos: no primeiro, *a priori*, foram elencadas as categorias para organizar o questionário e, após a aplicação, evidenciou-se, *a posteriori,* a nomeação das categorias destas para análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), quais sejam: A diferença entre currículo urbano e do campo; BNCC e o entendimento conceitual do Currículo; Concepção de Educação de Campo; Saberes fundamentais para o professor dos 3º anos para atuar na escola da Educação do Campo; BNCC e as adequações dos saberes curriculares de Geografia Educação do Campo; Os documentos orientadores para trabalhar o componente Geografia; O entendimento da valorização dos conhecimentos curriculares nacionais para efetivação dos saberes na Educação do Campo; Principais dificuldades e aceitação dos saberes curriculares no componente Geografia. Ressalta-se que este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIR/RO, sob parecer de nº. 4.458.589, em dezembro de 2020. Os resultados encontrados a partir das fontes teóricas e dados da pesquisa permitem considerar que a BNCC não contempla a Educação do Campo como uma modalidade e o currículo da Educação do Campo do município de Porto Velho ainda é ofertado em uma visão urbanocêntrica. Contudo, a maioria dos professores se esforçam para realizar adequações práticas e metodológicas em conformidade com as peculiaridades regionais e locais.

Palavras-chave: BNCC. Currículo. Educação do Campo. Prática Pedagógica. Geografia.

SILVA, Josineide Macena da. **The Common National Curriculum Base and the Curriculum of Education in the Field for the Teaching of Geography of the Municipal Education Network of Porto Velho** – RO. 206 f. Dissertation (Masters in Education). – Postgraduate Program in Education – MEDUC, Federal University of Rondonia - UNIR, Porto Velho: 2021.

ABSTRACT

The Common National Curriculum Base - BNCC is a legal document that guides the curricula of states and municipalities. In this context, the rural education curriculum covers rural peoples, and must be offered respecting regional and local peculiarities, through the curricular components. Then, the teaching of Geography integrates specific fields of knowledge and crosses over into others, em abling a vision of the world, society and community. In view of this, the problematizing question of this research arose: how the teachers who work and teach the Geography discipline in the context of education in the field of the municipality of Porto Velho-RO, adapt the curricular knowledge through their pedagogical practices into rules of the BNCC as a parameter and the local specifics of the community? In line with this question, the general objective was to understand how teachers who work with education in the field of the city of Porto Velho-RO, using the BNCC as a parameter, adapt the curricular knowledge in the Geography component through the pedagogical practice, considering the local specificities of the community. This is a study that presupposes a qualitative descriptive approach, the data were analyzed through literature review, having as main authors: Arroyo (2009; 2013), Caldart (2009, 2012), Fernandes (2002); 2008) Freire (1997; 2020), Tardiff (2002); Sacristán (2000) and Bardin (2016). Also, the analysis, having as premise the BNCC and field research, as instruments for collection, a quiz and semi-structured interviews were used, carried out using a Google Forms form and interview by google meet, due to the pandemic period of covid-19. Data collection was carried out in 04 (four) schools of Education in the countryside, totaling 06 (six) participants in the period from February 22 to April 5, 2021. To this end, the collection was organized in two stages: the first in which the categories were listed a priori to organize the questionnaire and, after application, the naming of these categories for content analysis proposed by Bardin was evidenced a posteriori (2016): the difference between urban and rural curriculum; BNCC and the conceptual understanding of the Curriculum; Conception of Field Education; Fundamental knowledge for the 3rd year teacher to work in the rural education school; BNCC and the adequacy of the curricular knowledge of Geography education in the field; Guiding documents for working the Geography component; the understanding of the valorization of national curricular knowledge for the realization of knowledge in Rural Education; main difficulties and acceptance of curricular knowledge in the Geography component. It is noteworthy that this study was approved by the Research Ethics Committee of Unir/RO, under opinion nº. 4.458,589 in December 2020. The results found from theoretical sources and research data allow us to consider that the BNCC does not contemplate rural education as a modality and the rural education curriculum in the municipality of Porto Velho is still offered in an urbancentric view. However, most teachers strive to make practical and methodological adjustments in accordance with regional and local peculiarities.

Keywords: BNCC; Resume; Countryside Education; Pedagogical Practice; Geography.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

SEMED: Secretaria Municipal de Educação

CNE: Conselho Nacional de Educação

PNE: Plano Nacional de Educação

CF: Constituição Federal

PCN´S: Parâmetros Curriculares Nacionais

GT: Grupo de Trabalho

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

CME: Conselho Municipal de Educação

DIFOR: Divisão de Formação

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 01 – Diferenças entre os termos na efetivação da aprendizagem..... 32

Quadro nº 02 – Legislações para Educação do Campo.....… 62

Quadro nº 03 – As três versões da BNCC..... 94

Quadro nº 04 – Procedimentos didático-pedagógicos da Pedagogia da Alternância..... 118

Quadro nº 05 – Perfil dos Professores – Formativo..... 135

Quadro nº 06 – Perfil dos Professores – Tempos de atuação 136

Quadro nº 07 – Primeiros registros das escolas do campo..... 143

Quadro nº 08 – Análise da Base Nacional Comum Curricular 150

Quadro nº 09 - Análise do Referencial Curricular do Estado de Rondônia 152

Quadro 10 – Análise da BNCC (2017) e do RCRO (2019) de Geografia do 3º ano do Ensino Fundamental.....… 153

Quadro nº 11 – A diferença entre currículo urbano e do campo.……... 157

Quadro nº 12 – BNCC e o entendimento conceitual do Currículo.……. 163

Quadro nº 13 – Concepção de Educação do Campo.……..… 167

Quadro nº 14 – Saberes fundamentais para o professor dos 3º anos para atuar na escola da Educação do Campo ……... 171

Quadro nº 15 – BNCC e as adequações dos saberes curriculares de Geografia Educação do Campo.……..…… 174

Quadro nº 16– Os documentos orientadores para trabalhar o componente Geografia.……..... 179

Quadro nº 17 – O entendimento da valorização dos conhecimentos curriculares nacionais para efetivação dos saberes na Educação do Campo.…….. 182

Quadro nº 18 – Principais dificuldades e aceitação dos saberes curriculares no componente Geografia..... 186

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 01 – Estrutura organizacional da BNCC.....…. 120

Figura nº 02 – Código Alfanumérico do Ensino Fundamental .....… 122

Figura nº 03 – Princípios norteadores do raciocínio geográfico 124

Figura nº 04 – Componente Curricular de Geografia do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.....…. 128

Figura nº 05 – Procedimentos da pesquisa .....…. 133

Figura nº 06 – Mapa – Estado de Rondônia.....…. 137

Figura nº 07 – Mapa de localização dos Distritos .....…. 145

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 15

2 A EDUCAÇÃO A PARTIR DOS ANOS 1930..... 31

2.1 APROXIMAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 32

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, OFERTA E LEGISLAÇÃO..... 52

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO NO CAMPO 52

3.2 EMBASAMENTO LEGAL PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO NO CAMPO..... 59

3.3 O DILEMA TÉORICO/IDEOLÓGICO ENTRE EDUCAÇÃO "DO" CAMPO E EDUCAÇÃO "NO" CAMPO..... 67

4 A BNCC E A EDUCAÇÃO NO CAMPO 75

4.1 O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO RURAL 75

4.2 O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO A PARTIR DOS PCNs..... 84

4.3 O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO DELINEADA PELA BNCC... 91

4.4 A BNCC E O REFERENCIAL CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO..... 96

4.4.1 Resolução Municipal que orienta a execução curricular na Educação do Campo na Rede de Ensino em Porto Velho..... 96

5 ADEQUAÇÕES DOS SABERES CURRICULARES DE GEOGRAFIA EM CONSONÂNCIA COM A BNCC PARA AS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO, PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 101

5.1 ARTICULAÇÃO DOS SABERES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 101

5.2 O COMPONENTE GEOGRAFIA ELENCADO NA BNCC PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 119

6 METODOLOGIA 130

6.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS..... 130

6.1.1 Tipo de pesquisa e abordagem 131

6.1.2 Procedimentos da pesquisa..... 133

6.1.3 Instrumentos da pesquisa..... 133

6.2 SUJEITOS DA PESQUISA..... 135

6.3 *LÓCUS* DA PESQUISA..... 136

6.4 ANÁLISE DE DADOS..... 150

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 157

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 192

REFERÊNCIAS..... 198

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira manteve-se em um estado de letargia em relação à sua oferta e às tendências pedagógicas do conhecimento que a fundamentavam, até ser influenciada pelo escolanovismo, passando, então, por muitas mudanças, mais precisamente, a partir da Revolução industrial de 1930, que promoveu alterações no modo de produção: de eminentemente agrário, para os primórdios da industrialização brasileira. Tais alterações, consequentemente, atingiram todos os aspectos da sociedade brasileira, a qual buscava se adequar às novas exigências da economia capitalista e aos problemas sociais oriundos dela.

Em decorrência das transformações nas relações de trabalho, antes voltados para o trabalho manual, a educação passou a destacar-se como suporte para o trabalho intelectual, como aliada nesse desenvolvimento, em meio à ascensão industrial e tecnológica do país. Exigiu-se, então, que a educação suprisse as demandas inauguradas nesse novo modelo econômico.

Ocorre que a mentalidade escravocrata dos dirigentes do país não possibilitava, em tempos pretéritos, que se investisse na educação da classe trabalhadora urbana e rural, deixando essa população sempre à margem, privilegiando apenas os filhos da classe dominante. Houve assim, mudanças na tendência pedagógica e nos meios de produção, mas a educação continuava a serviço dos interesses da elite e, mais uma vez, sem considerar o homem do campo.

Desse modo, o sistema econômico entrou em crise, pois, para atender às demandas do mercado industrial nascente e ao uso das tecnologias disponíveis naquele momento, não havia pessoas qualificadas que respondessem à altura desse cenário. Isso fez o governo sentir-se pressionado a oferecer escolas à população proletária e rural (ROMANELLI, 2001).

Simultaneamente, crescia o êxodo rural, alterando dessa forma os espaços urbanos, tornando boias-frias em operários, reivindicando escola para seus filhos e melhorias de condições de vida. Isso porque “com a Revolução industrial se torna imperioso sanar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação [...] a um máximo de pessoas” (ROMANELLI, 2001, p. 59), considerando que expandir o nível social de desempenho das pessoas ao modo de produção capitalista era uma situação de sobrevivência e princípio para o desenvolvimento econômico.

Contudo, as políticas públicas para a educação continuaram atendendo às

demandas e características da formação na zona urbana. Ressalta-se que essa configuração atingiu somente o ensino nas cidades, ficando o espaço rural praticamente sem atendimento, ou seja, quando atendido, era com uma cópia fidedigna da educação ofertada na cidade.

Demonstra-se, assim, uma ausência de interesse dos legisladores e executores por uma política educacional que contemplasse os povos do campo, evidenciando a dualidade do ensino ofertado na época e, ainda, a intencionalidade educacional em atender, por meio da educação, somente as demandas da economia capitalista industrial urbanocêntrica. Aranha (1989) explica que esse comportamento resultou da mudança do modelo agroexportador para o desenvolvimentista, aderido pelo governo, em virtude do cenário industrial, o qual passou a requerer do sistema de ensino pessoas com escolarização vinculada às demandas econômicas vigentes naquela época.

Diante disso, entende-se que “a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade”. O homem deve transformar a realidade para “ser mais” (FREIRE, 1979, p. 31). Ou seja, a educação é um processo amplo, que envolve todos os aspectos necessários à formação humana, possibilitando ao sujeito criar e recriar o meio em que vive, não somente para atender às expectativas do sistema econômico e político.

Doravante, o autor completa ao frisar que “a educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidades para que os educandos sejam eles mesmos” (FREIRE, 1979, p. 32). Isso porque, “na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 1979, p. 33).

Pode-se compreender, ainda, que:

> A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maturas para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2011, p. 53-54).

Tão logo, entende-se que esse processo está sempre em sintonia com as gerações e suas descendências, havendo a integração desses saberes, à medida que se renova. Concomitante a isso, tem-se a educação formal sistematizada pela

sociedade, veiculada pela instituição escolar, como estratégia dos interesses da classe dominante, em manter a educação como meio de controle ao modo de viver e agir na cidade, com a finalidade apenas de atender ao exercício das profissões e, provavelmente, manter o *status quo.*

Nesse sentido, é imprescindível entender que "existe uma educação para cada categoria de sujeitos de um povo, ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram" (BRANDÃO, 2007, p. 9-10), visto que a sua execução é imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e símbolos. Assim, o sistema econômico desenvolvimentista refletiu no processo de formação por meio da educação com viés tecnicista e, consequentemente, no fazer pedagógico dos docentes e materiais pedagógicos.

Ressalta-se que essa forma de pensar na formação para consubstanciar práticas fora exigida na atuação enquanto cidadão, quando se solicitou dos professores uma ação mediadora diante de novos paradigmas, ação essa que rompesse com a propositura do modelo de educação bancária[1] e permitisse ao sujeito a compreensão da importância de ser ativo no seu processo de aprendizagem para construir o próprio conhecimento.

Além disso, o referido modelo representava a perspectiva assumida por alguns educadores que, a partir do ano de 1930, iniciaram um processo de ampliação significativa de discussões para deliberar sobre a educação para o trabalho, bem como sobre o direito à igualdade e ao acesso à educação em todo território brasileiro. Marcou-se, assim, uma ruptura na execução do processo de aprendizagem que, anteriormente, estava planificado especificamente para assimilação do conhecimento.

Dessa forma, verifica-se que, a partir da década de 1930, todo o ensino passa a ser desenvolvido pedagogicamente dentro de uma intencionalidade para proporcionar as oportunidades por meio da educação escolar no país.

Outrossim, frisa-se que, no Brasil naquela época, estava se iniciando o processo de industrialização na "Era Vargas", que impulsionou a migração de pessoas da zona rural para área urbana, em busca de mudanças econômicas e sociais que

---

[1] O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. [...] A consciência bancária "pensa que quanto mais se dá mais se sabe". Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo de sua ação (FREIRE, 1979, p. 38).

promoveram transfigurações identitárias e, portanto, afirmaram-se nas identidades urbanas, uma vez que a cidade se tornou o ícone da modernidade.

Nesse contexto, o meio rural foi "associado às ideias de atraso, de ausência de desenvolvimento e de ignorância" (ALMEIDA; GRAZZIOTIN, 2013, p. 136). Assim, em decorrência desse movimento, fez-se primordial garantir a aprendizagem para todos. Conforme Porfiro (2017, p. 54):

> na década de 1930, a educação brasileira passou por movimentos e manifestações de educadores que pediam mudanças, assim na Era Vargas[2], desencadeou-se a crise do modelo agroexportador e o delineamento do modelo nacional desenvolvimentista baseado na indústria e, consequentemente, exigiu-se uma melhor escolarização para os sujeitos que iriam compor o operariado brasileiro.

Entretanto, apesar dos movimentos defendidos na Escola Nova, não havia, no âmbito nacional, políticas públicas para levar a educação para aqueles que permaneciam na área rural, sendo que as poucas escolas que atendiam a esse público mantinham um currículo idêntico ao executado na zona urbana, surgindo, no país, a necessidade de alterações educacionais para legitimar o conhecimento dos sujeitos que não estavam na cidade.

No entanto, foi somente no final da década de 1950 e início de 1960 que ocorreu a redemocratização para universalizar o ensino rural, porém, essa terminologia, na atualidade, é denominada como Educação do Campo. Seu modelo pedagógico prioriza políticas educacionais que atendam ao camponês, o sujeito trabalhador do campo e da terra, que promova sua relação econômica concomitante com as relações sociais, através do conhecimento.

Diante do exposto e de algumas leituras sobre a Educação do Campo, no que tange ao sistema educacional brasileiro, houve o interesse desta pesquisadora em buscar aportes científicos, bem como conhecer empiricamente a realidade desse ensino na Rede Municipal de Educação de Porto Velho, mediante as normativas implementadas pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação do Campo.

Assim ao investigar as contemplações planificadas para o currículo da Educação no Campo, tornou-se imprescindível buscar por respostas e, ao mesmo tempo, por estímulos científicos, para cumprimento dos requisitos do Programa de

---

[2] Era Vargas é o nome que se dá ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil por 15 anos, de forma contínua (de 1930 a 1945). Esse período foi um marco na história brasileira, em razão das inúmeras alterações que Getúlio Vargas fez no país.

Mestrado Acadêmico na Universidade Federal de Rondônia. Além disso, discorrer sobre a Educação do Campo é propagar para a sociedade os aspectos legais desse direito instituído na Constituição Federal de 1988, publicada em 05 de outubro, ao afirmar que:

> A educação, 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.

Destaca-se que a propositura da respectiva lei é garantir a oferta da educação a todos, de maneira que todos tenham acesso, independentemente de sua classe social, raça, etnia, gênero, cultura, bem como de onde residam, se é em locais urbanos ou na zona rural. Ou seja, a educação tem que alcançar todos, como forma de garantir o desenvolvimento pleno e o exercício para cidadania, em questões pessoais e profissionais, na formação do sujeito.

Assim, torna-se salutar a execução deste estudo, pois a Educação do Campo perfaz as políticas públicas[3] que devem garantir a qualidade dos aspectos legais de direito ao processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos que residem em áreas rurais, sendo vista como uma questão de luta e conquista de direitos humanos, independentemente da região que os sujeitos ocupam no país.

Nesse contexto, Pires (2012, p. 14) argumenta que a Educação do Campo "surge em contraposição à educação rural", na medida em que reafirma a legitimidade da luta por "políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, de acordo com a bandeira de lutas dos povos que residem na área rural", rompendo com a ideia de ter uma escola na zona rural "igual" à da zona urbana.

Face a isso, é importante mencionar os conceitos de Educação Rural e do Campo explicitados por Caldart:

> De modo geral, "o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento[...] Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores

[3] Três políticas públicas voltadas para a Educação do Campo: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), integrado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) (SANTOS; SILVA, 2016, p. 135).

> rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam (2012, p. 295).

A autora ainda afirma que:

> A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (2012, p. 295).

Nessa acepção, tem-se, na historicidade, a nomenclatura de Educação Rural utilizada até o final da década de 1980 e, posteriormente, o uso nominal de Educação do Campo, firmada por maiores discussões nos âmbitos educacional e político no Brasil, a partir da década de 1990, quando normatizam a importância de assegurar as especificidades próprias do campo, com fins de delimitar o reconhecimento de que todos os cidadãos são sujeitos de direitos.

Nota-se neste contexto, que a temática perfaz algumas inquietações desta pesquisadora, enquanto educadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e por atuar como técnica educacional, na Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Velho. Sendo que, essa percebeu, no decorrer do exercício funcional, um direcionamento das propostas pedagógicas das escolas localizadas em áreas rurais semelhante à urbana, sem mensurar as especificidades que existem no campo.

Além disso, trata-se de uma experiência pessoal desta pesquisadora, que vem desde a infância, experiência que passo a narrar, agora, em primeira pessoa.

Nascida em Novo Lino, no interior de Alagoas, residia no sítio com minha avó e, todos os dias, caminhava cerca de 7 km para frequentar o grupo escolar mais próximo, que ficava no próprio município. Contudo, o currículo apresentava-se um pouco diferente da realidade que vivenciava no sítio, mas não tinha dificuldades de aprendizagem.

Porém, ao mudar para a capital, Maceió, apresentei muitas dificuldades de aprendizagem, a ponto de serem necessárias aulas de reforço, sob pena de reprovação. As dificuldades estavam relacionadas aos assuntos desenvolvidos na escola, que eu pouco compreendia, me sentia excluída, tudo que sabia parecia não

ter valor algum; meus conhecimentos, que permitiram me relacionar com amigos e parentes, que me levaram a muitos lugares, agora, me baniam, como se eu tivesse em um mundo desconhecido pelo mundo urbano. Era como se fosse um “bichinho do mato”, que não sabia o que era a cidade.

Naquela ocasião, minha professora Lúcia, usando seu conhecimento e habilidades profissionais e humanas, notou tal situação, me chamou para um diálogo e conheceu a Josineide, sua história e razões das dificuldades. E, para salvaguardar meu fluxo escolar, conversou com minha mãe e fez orientações indicando que eram necessárias aulas de reforço e horário exclusivo de estudo em casa. Tais orientações foram atendidas.

Concomitantemente, a professora mudou sua metodologia de abordagem ao tratar os assuntos, considerando muitas realidades, e passou a considerar o que eu escrevia, da forma como conhecia, conforme minha cultura. E, dessa forma, fui me adequando; com sua sensibilidade e profissionalismo, conseguiu me direcionar para seguir o fluxo escolar, sem interrupções.

Outro motivo impulsionador para a pesquisa foi acompanhar as políticas públicas e observar as proposituras curriculares formativas para a educação no campo, principalmente para os distritos de Porto Velho/RO, sendo algumas escolas em terra firme e outras conhecidas popularmente e denominados de ribeirinhas, por se localizarem às margens do Rio Madeira. Essas localidades não tinham regularmente orientações e acompanhamento das diretrizes curriculares.

Dessa maneira, entende-se que, independentemente do local em que se vive, todo estudante deve ter assegurado o direito ao ensino e à aprendizagem, de forma que a qualidade da educação ocorra de maneira dinâmica e conforme as exigências realizadas pela sociedade contemporânea, necessitando de um processo formativo integral que respeite sua cultura e suas particularidades.

Outro ponto salutar: a presente pesquisa foi realizada para atender a todos os requisitos curriculares e às linhas de pesquisa do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia, ao legitimar resultados de natureza científica para propagar à sociedade os dados analisados, bem como para proporcionar um momento reflexivo para a Rede Municipal de Educação de Porto Velho.

Além disso, viabilizou novas posturas para a atuação pessoal e concomitantemente para o campo profissional desta pesquisadora, ao enfatizar o

entendimento necessário para que a Educação do Campo possa alcançar a qualidade no processo educacional. Principalmente, quando se ressaltam os princípios da Educação do Campo expressos nos regulamentos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, precisamente no Art. 2º, que define:

> [...] a educação do campo é uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas (GHEDIN, 2012, p. 215).

Nessa interface, faz-se primordial verificar, na prática, como essa nova proposta se desenvolve na estrutura social, especificamente no campo, mais precisamente na escola. Sendo assim, faz-se imprescindível um documento norteador para a Educação do Campo, por meio de um currículo organizado para as práticas pedagógicas consubstanciadas por meio de conteúdo, material didático e projetos personalizados para cada situação e local de ensino e aprendizagem.

Frisa-se que essa proposta curricular deve ser efetivada tendo em vista as legitimações para o processo formativo na Educação Básica, a partir do documento legal instituído para todo o território nacional no ano de 2017, denominado como Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Contudo, antes da sua promulgação, o município de Porto Velho seguia o Referencial Curricular do Ensino Fundamental I, elaborado em 2016, em parceria com a Universidade Federal de Rondônia.

A BNCC expressa a importância da elaboração dos currículos nos estados e municípios em atendimento à Resolução do CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, a qual instituiu e orientou a sua implantação, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas em todo território brasileiro (BRASIL, 2017, p. 4). Aliás, o documento orientador da BNCC fundamenta-se nos aspectos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), no Plano Nacional de Educação (2014-2024), na Constituição Federal Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 1996.

Destaca-se que, nas orientações dos novos currículos, ficou delimitada a importância de desenvolver um processo de ensino e aprendizagem para consolidar competências a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada etapa da Educação Básica. Tais orientações são compartilhadas no PNE e na Constituição Federal de 1988, os quais defendem uma base comum por meio de competências no ensino nas etapas e modalidades.

Dessa forma, a Base Nacional “define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Assim, não poderá perder de vista, na parte diversificada, o “atendimento das características regionais e locais” (BRASIL, 2017, p. 6), como forma de assegurar as peculiaridades dos povos do campo no desenvolvimento do currículo.

Ressalta-se que toda a práxis da Educação do Campo deve ser fundamentada para executar práticas e intervenções através de uma estrutura curricular que visa a efetivar os saberes científicos articulados com novos conhecimentos da dimensão empírica da vida e da cultura dos sujeitos do campo.

Assim, nesse processo formativo, as integralizações dos saberes dos estudantes devem garantir e preservar o conhecimento cognitivo e o estabelecimento da resolução de problemas, mediante o conhecimento, para as normatizações estabelecidas na contemporaneidade, que irão se constituir nos direitos e aprendizagens do educando em todo o território brasileiro.

Nesse sentido, não pode haver distinções nas matrizes curriculares, no processo de elaboração, “os currículos [...] devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 6), e, ainda, devem proporcionar práticas pedagógicas que considerem o estudante como sujeito, respeitando as possibilidades de diversificação dos espaços, das comunidades escolares e das condições para viabilizar a execução do conhecimento, considerando as peculiaridades, a cultura e os saberes locais.

Tendo em vista que o conhecimento construído nas escolas no campo não pode ser inferior e tampouco arcaico, também devem-se legitimar políticas que pensam no sujeito para aproximá-lo de tudo que acontece nos centros urbanos.

Nesse contexto de busca investigativa, faz-se essencial verificar se o processo de construção curricular no município de Porto Velho-RO consubstanciou o conhecimento e as especificidades da Educação do Campo diante de orientações da BNCC, que visam um processo de igualdade, equidade e diversidade, para garantir uma formação multidimensional que forma o sujeito completo, munido de qualidades por meio do ensino igualitário, em que o ensino tenha um tratamento igual e respeite as diferenças.

Segundo Nogueira (2019), esses princípios destacados pela BNCC nos

referidos termos significam:

- Igualdade - singularidade e oportunidade;
- Diversidade - inclusão, cultural (estéticos);
- Equidade - necessidades individuais e diferença no tratamento.

Além disso, toda essa estrutura formativa deve constar na planificação do Projeto Político Pedagógico da escola, propondo-se, dessa forma, práticas pedagógicas que não estejam descontextualizadas das dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais no processo de formação do estudante brasileiro, independentemente de sua localização residencial.

Dessa forma, os alunos que estudam e/ou residem no campo terão os mesmos direitos educacionais daqueles que residem na área urbana, dentre eles, o desenvolvimento do currículo vinculado à identidade e o respeito às peculiaridades da comunidade.

Assim, percebeu-se que, na efetividade desse currículo, há a necessidade da materialização por meio das práticas pedagógicas, de acordo com a realidade local, de forma que as intervenções para assimilação dos saberes dialoguem com a realidade do estudante, fazendo as interlocuções e respeitando a cultura e a identidade da sua comunidade.

No entanto, todo esse desafio é posto quando se entende o sentido real de currículo, e se desmitifica a situação de rol de conteúdo a serem executados em cada ano escolar. Contudo, o currículo é compreendido por Sacristán (2000, p. 7) como:

> A prática a que se refere o currículo é uma realidade muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo, necessária de certa prudência inicial frente a qualquer colocação de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la.

Apropriando-se da ideia de Sacristán, Porfiro (2017, p. 76) afirma:

> A concepção de referencial curricular não deve ser entendida como o aglomerado neutro de conhecimentos, mas o norte do compromisso firmado pela educação para os objetivos da aprendizagem. Deve sempre estar em consonância com as normativas que norteiam a educação, para tanto, pode ser retroalimentado de informações atualizadas conforme as necessidades legais.

Nesse contexto, os saberes curriculares precisam ser mobilizados em conformidade com o cotidiano da sala de aula, pelos elementos desafiadores para os

professores, por meio da prática pedagógica que viabiliza o saber fazer articulado com a teoria e a prática.

Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2012, p. 20) enfatizam que, ao discutir sobre o currículo escolar, devem-se produzir bases para a vida do ser humano. Assim, pode-se afirmar que o currículo direciona como os conteúdos podem ser trabalhados pelos professores nas práxis de promover mudanças, que podem ser feitas quando existe a apropriação do conhecimento no exercício da cidadania.

O currículo deve ser proposto de forma clara para a sua aplicabilidade pelos seus executores, bem como embasado, para que ocorra a integração de saberes que viabilizem a globalização dos conteúdos, competências, habilidades, valores, fatores emocionais e sociais que serão apresentados e ensinados aos estudantes, em sala de aula, pelos professores.

Arroyo afirma (2007, p. 18), que “o currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante” e “estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que estabelece entre os professores”. Ademais, destaca-se que a terminologia currículo serve para planejar o futuro, aquilo que os alunos precisam aprender de forma sistemática nos anos escolares para integralizar os saberes.

Para tanto, pela ótica educacional, o currículo da Educação do Campo deve ser pensado para contextualizar os processos de existência social dos sujeitos do campo, articulando saberes capazes de contribuir no desenvolvimento humano e no exercício pleno da cidadania e para o trabalho, de maneira que possam atuar conscientemente no meio em que vivem.

Tão logo, o currículo da Educação do Campo deve atender às especificidades locais, por meio de um fazer pedagógico que dialogue com a vida real do estudante, sobretudo, com sua identidade e cultura. Todavia, deve proporcionar outros saberes que o permitam fazer leituras do mundo de maneira crítica e consciente no meio em que vivem e na continuidade dos estudos.

Não obstante, compreender o conceito de currículo na atualidade também é rememorar o passado e perceber que muitas práticas ainda se fazem presentes, visto que o discurso e a legislação mudaram, porém, as práticas curriculares e os interesses atribuídos ao desenvolvimento do currículo permanecem em ações nos contextos político, econômico, social e cultural.

Sendo assim, o foco principal deste trabalho dissertativo foi delimitado por uma construção investigativa para alcançar resultados epistemológicos e empíricos acerca do processo formativo instituído para a construção dos currículos educacionais no Brasil, através dos desafios propostos pela Base Nacional Comum Curricular, e do currículo da Educação do Campo na primeira etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica, em quatro unidades escolares do campo, do Município de Porto Velho-RO.

Ressalta-se que os dados descritivos foram organizados para analisar os saberes curriculares contemplados na Base Nacional Comum Curricular, especificamente no componente curricular Geografia ensinado no 3º ano do Ensino Fundamental, na Educação do Campo, nas unidades escolares da Rede Municipal de Porto Velho-RO, no intuito de apresentar como os professores adequam os saberes junto aos estudantes, respeitando as especificidades locais da comunidade.

Essa ação diagnóstica fez-se imprescindível, visto que as competências preconizadas pela BNCC devem ser formadas ao longo do processo educacional do aluno em qualquer lugar do território brasileiro, com o intuito de garantir à pessoa o grau de escolaridade e a integralização dos saberes.

Destaca-se que o entendimento formativo de maneira integral deve ser feito por mecanismos que asseguram as múltiplas dimensões, desenvolvendo, além de conhecimentos técnicos, a ampliação do processo formativo e suas relações de ensino e aprendizagem em uma visão multidimensional. Para tanto, devem-se garantir as dimensões dos campos: intelectual, físico, emocional, social e cultural para desenvolver plenamente os estudantes. Sendo que, deve-se ordenar a inteligência, a capacidade de desenvolver a aprendizagem, o raciocínio e as habilidades desenvolvidas ou adquiridas.

Diante do exposto, a questão problema deste estudo, então, buscou obter respostas acerca da seguinte pergunta: como os professores que atuam e ministram a disciplina de Geografia no contexto da educação no campo do município de Porto Velho-RO adequam os saberes curriculares, por meio de suas práticas pedagógicas, tendo como parâmetro a BNCC e as especificidades locais da comunidade?

O objetivo geral, por conseguinte, consistiu em compreender como os professores que atuam com a educação no campo do município de Porto Velho-RO, tendo como parâmetro a BNCC, adequam os saberes curriculares no componente Geografia por meio da prática pedagógica, considerando as especificidades locais da

comunidade.

Com base no objetivo geral, foram propostos os objetivos específicos, quais sejam:

- Contextualizar a história do currículo educacional do campo;
- Evidenciar as legislações existentes para a Educação do Campo;
- Discorrer sobre a importância da prática docente na mobilização dos saberes curriculares;
- Identificar quais são os saberes necessário no desenvolvimento do currículo na Educação do Campo;
- Identificar os conteúdos e direitos de aprendizagem do componente Geografia do 3º ano do Ensino Fundamental na BNCC e no currículo da Educação do Campo no município de Porto Velho, suas diferenças e aproximações;
- Descrever como os professores do campo realizam as adequações dos saberes curriculares, considerando as especificidades locais da comunidade.

Assim, os procedimentos metodológicos foram planejados de forma organizada para consubstanciar todos os campos deste estudo. Sendo que, a pesquisa de campo ocorreu no período de 22 de fevereiro a 05 de abril de 2021. Trata-se de um estudo que tem como pressuposto a abordagem qualitativa de caráter descritivo.

Os dados foram analisados por meio da revisão de literatura seguindo os aportes científicos e discursivos de alguns autores e legislações, dentre eles: Brasil (1934, 1946, 1961, 1971, 1980, 1988, 1996, 2001, 2012, 2013, 2014, 2017); Freire (1979, 1981, 1983, 1986, 1996, 2020); Ribeiro (1992); Arroyo (1982, 2007, 2013); Aranha (1989, 2012); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Saviani (1996, 2011, 2013, 2019); Giroux (1997); Arroyo e Fernandes (1999); Garcia (1999); Leite (1999); Bogdan e Biklen (1994); Ghiraldelli Junior (2000); Sacristán (2000); Day (2001); Romanelli (2001); Caldart (2001, 2003, 2011, 2012); Tardif (2002); Bezerra Neto (2003); Arroyo, Caldart e Molina (2004, 2009, 2011); Fernandes, Cerioli e Caldart (2004); Silva (2004); Stedile (2005); Pimenta (2006); Brandão (2007); Fernandes (2008, 2012); Santana (2008); Feldmann (2009); Gusso e Almeida (2009); Imbernón (2009), Souza (2009, 2012); Nascimento (2009); Breitenbach (2011); Cordeiro, Neila e Hage (2011); Rangel (2011); Santos, Molina e Jesus (2011); Goodson (2011); Pires (2012); Molina e Sá (2012); Ghedin (2012); Lima e Zanlorenzi (2012); Werle (2012); Almeida e Grazziotin (2013); Benincá (2013); Fontana (2013); Moraes (2014); Sinhorrati, (2014); Carvalho

(2015); Franco (2016); Santos e Bezerra Neto (2016); Santos e Silva (2016); Porfiro (2017); Machado (2017); Cunha (2017); Amaral (2017); Aguiar (2018); Copatti e Callai (2018), Amorim e Souza (2019); Pinheiro (2019); Vieira e Feijó (2018); Amorim e Souza (2019); Batista (2020), Jesus e Bezerra (2020), Medeiros e Menezes (2020).

Sequencialmente, utilizou-se também, a análise documental, considerando a BNCC (2017), o Referencial Curricular do Estado de Rondônia – RCRO, de 2019 e a Resolução nº 11, de 09 de novembro de 2010, do Conselho Municipal de Educação – CME de Porto Velho/RO, que institui normas para a Educação do Campo na Rede Municipal de Porto Velho/RO.

Ressalta-se que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIR/RO, sob o parecer de nº. 4.458.589, em dezembro de 2020, o qual deu amparo legal aos procedimentos para coleta de dados, na aplicação do questionário e entrevistas semiestruturadas, realizadas por meio de formulário do *Google Forms* e entrevista pelo *Google Meet*, em decorrência do período pandêmico da covid-19.

Outrossim, a coleta de dados foi realizada em 04 (quatro) escolas da Rede Municipal de Porto Velho/RO, localizadas em espaço rural, alcançando a participação de 06 (seis) professores que atuam nessas respectivas unidades.

Por conseguinte, os dados obtidos foram organizados em dois momentos, sendo que, primeiramente, foram elencadas, no questionário, categorias *a priori*; porém, em posse dos resultados, definiu-se, *a posteriori*, a estrutura final das seguintes categorias, que seriam analisadas por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), sendo essas no total de 08 (oito):

- A diferença entre currículo urbano e do campo;
- BNCC e o entendimento conceitual do currículo;
- Concepção de Educação do Campo;
- Saberes fundamentais para o professor dos 3º anos para atuar na escola da Educação do Campo;
- BNCC e as adequações dos saberes curriculares de Geografia na Educação do Campo;
- Os documentos orientadores para trabalhar o componente Geografia;
- O entendimento da valorização dos conhecimentos curriculares nacionais para efetivação dos saberes na Educação do Campo;
- Principais dificuldades e aceitação dos saberes curriculares no componente

Geografia.

A pesquisa foi organizada de forma que o leitor compreenda de maneira sistematizada o objeto deste estudo em 07 (sete) seções. A primeira apresenta a parte introdutória, com vistas a discorrer sobre a importância desse campo para a ciência educacional, bem como sobre os motivos que impulsionaram a pesquisadora a delinear os aportes epistemológicos e empíricos.

A segunda seção traz um aporte conceitual sobre a Educação a partir dos anos 1930: aproximações para a Educação do Campo no sistema educacional brasileiro, além de trazer uma narrativa das mudanças ocorridas a partir desse ano nos processos formativos.

Em seguida, a terceira seção referiu-se à Educação do Campo em seus aspectos históricos, à sua oferta e ao viés legislativo, assim, organizando-se em 03 (três) subseções específicas: “Contexto histórico da oferta de educação para a zona rural e Educação do Campo”, “Embasamento legal para oferta de educação para a zona rural e educação no campo”, e “O dilema teórico/ideológico entre educação “do” campo e educação “no” campo”.

Ao chegar à quarta seção, discutiu-se a BNCC e a Educação no Campo, por meio de 03 (três) subseções organizadas da seguinte forma: o “Currículo para a Educação Rural”, O “Currículo para a Educação no campo a partir dos PCN’s”, e “O currículo para a educação no campo delineada pela BNCC”, acrescendo, a essa subseção, dois campos discursivos sobre a “Resolução Municipal que orienta a execução curricular na Educação do Campo na Rede de Ensino e Porto Velho” e o “Referencial Curricular adotado pela SEMED em conformidade com a BNCC para Educação do Campo”.

Seguidamente, após discorrer sobre a BNCC, a quinta seção explana acerca das “Adequações dos saberes curriculares de Geografia em consonância com a BNCC para as escolas da Educação no Campo para o 3º ano do Ensino Fundamental”, através das subseções que enfatizaram a “Articulação dos Saberes Curriculares para a Educação do Campo” e “O componente Geografia elencado na BNCC para o 3º ano do Ensino Fundamental”.

Ao evidenciar todo o referencial epistemológico, na sexta seção, foram demonstrados os aspectos metodológicos, o *lócus* da pesquisa, os sujeitos participantes, os critérios da amostra, a abordagem e o instrumental organizado para o levantamento dos dados.

Assim, na sétima seção promoveu-se a discussão dos resultados alcançados devidamente organizados em categorias para efetivação da análise de conteúdo, conforme as orientações de Bardin (2016). As categorias organizadas buscaram a identificação dos conteúdos do componente Geografia do 3º ano do Ensino Fundamental na BNCC e no currículo da Educação do Campo no município de Porto Velho, suas diferenças e aproximações e descrição das práticas dos professores do campo quando realizam as adequações dos saberes curriculares, considerando as especificidades locais da comunidade.

E, por fim, o fechamento através das considerações finais, na qual a pesquisadora realizou uma reflexão sobre toda a contextualização da pesquisa por meio dos resultados alcançados nas discussões da revisão de literatura e nos resultados coletados nas vozes dos sujeitos participantes, que evidenciaram as respostas ao problema deste estudo e permitiram o alcance dos objetivos da presente investigação.

No que tange à relevância social, este estudo poderá apresentar indicadores para o âmbito local, regional e nacional para uma reflexão sobre a importância de pesquisas que fortaleçam a oferta da Educação do Campo, que possam reverberar nas decisões, planejamentos e execuções das políticas públicas educacionais, em respeito ao direito educacional coletivo dos sujeitos que uma educação que dialogue com suas lutas de subsistências no meio rural, considerando seus valores, saberes, identidades e culturas.

2 A EDUCAÇÃO A PARTIR DOS ANOS 1930

Esta segunda seção buscou delinear aportes que perfazem uma historicidade sobre a Educação do Campo, denominada, primeiramente, como Educação Rural, a partir de um recorte ocorrido no ano de 1930. Nesse momento, significativas discussõe[4] se fizeram sobre a oferta da educação, por meio de inúmeros educadores, através do Manifesto dos Pioneiros em 1932 e da promulgação legislativa da Constituição de 1934 (Segunda República).

A escolha desse ano como ponto de partida da escrita fez-se em decorrência do aumento da população urbana, visto que o sujeito da área rural veio para a cidade em busca de oportunidades de trabalho, o que acarretou um problema, pois "nas primeiras décadas do século XX, o Brasil vive uma experiência de urbanização que não acompanha o processo de industrialização" (ALMEIDA, 2011, p. 280).

Dessa forma, tornou-se essencial criar políticas públicas para garantir a educação desses povos que migraram da área rural para a cidade, pois a educação aparece, nesse contexto, na tentativa de se ajustar aos novos modelos econômicos e sociais brasileiros.

> A evolução de um modelo exclusivamente agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial, afetou o equilíbrio estrutural dos fatores influente no sistema educacional pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções no setor secundário e terciário da economia. O modelo econômico de emergência passou, então, a fazer solicitações à escola (ROMANELLI, 2010, p. 47).

Assim, nesta seção apresentou-se algumas aproximações conceituais para demonstrar, inicialmente, a intencionalidade da oferta da Educação do Campo no Brasil como uma ação que visa contextualizar o pensamento educacional para os camponeses diante do direito ao conhecimento e às relações sociais. Ademais discorre-se, portanto, uma organização de forma detalhada no que tange aos aportes

---

[4] "Liberais, católicos, integralistas, governistas e aliancistas", defendiam politicamente seus projetos educacionais junto ao governo. Os liberais eram formados por educadores, defendiam a Pedagogia Nova. Os católicos representantes ligados à igreja; pedagogia tradicional. Os integralistas; teses ultraconservadoras com "semelhança dos movimentos do nazismo e fascismo europeus". Os governistas, representado na época por Francisco Campo, ocupava o Ministério da Educação e passava a imagem de neutralidade diante das discussões das proposituras dos projetos e, os aliancistas, representado por classes populares; "redemocratização do ensino" que já defendia desde os anos de "1920 em "campanhas políticas" "Em suma, todos desejavam a construção de um "novo Brasil, diferente da República oligárquica que a Revolução de 30 veio colocar de lado" (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 39-40).

que tratam dessa história, da oferta e da legislação existente referente à Educação do Campo no Brasil. A subseção a seguir proporciona, portanto, as validações a partir de uma ação cronológica, para viabilizar a compreensão do formato que é ofertado em tempos contemporâneos.

2.1 APROXIMAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao discutir acerca das primeiras décadas do século XX, observa-se que as transformações no cenário nacional, propugnadas por muitas ideias, demonstravam que o Brasil enfrentava diversos desafios políticos, econômicos e culturais, relacionados entre si e que, de forma inevitável, impactaram a educação escolar, incluindo a do campo.

Nesse contexto, inicialmente, torna-se importante ter a exemplificação das diferenças entre Educação Rural e Educação do Campo, inseridas no quadro nº 01:

Quadro nº 01 – Diferenças entre os termos na efetivação da aprendizagem

	Educação Rural	Educação no Campo
Conteúdo	Vinculado à concepção de rural, ou seja, a um modo de vida específico, levando em consideração a valorização e o uso da terra. Reforça práticas culturais	Qualquer conteúdo desde que seja no campo.
Localidade	Qualquer local, pois estamos falando de um tipo de educação, e, nesse caso, dos locais possíveis. No entanto, não teria sentido ter como base do currículo e do projeto pedagógico essa prática educacional em uma cidade global.	Campo/Zona Rural. A combinação da preposição *em* que o artigo definido *o*, já indica, especificamente, o local da educação: Campo.
Atores	Educador e educando que tenham vínculo como a agricultura familiar, campesinato, fazendas, sítios, quilombos, etc. Qualquer pessoa que receba ou transmita a educação como modo de vida rural. Isso não quer dizer que a Educação Rural deva ser construída pelos seus agentes no campo, mas a partir do campo e da sua cultura.	Educador e educando que não sejam necessariamente caracterizados como representantes de uma cultura rural. Não precisa ser construída a partir do campo, mas também da cidade, sobre a cultura dos agentes urbanos.

Fonte: Melo (2011, p. 34)

Compreender essa diferença permite o entendimento do desencadear da subseção, que aborda o panorama histórico do objeto em suas nomenclaturas até chegar ao seu formato organizacional para a ação educacional em tempos contemporâneos.

Assim, dentre os movimentos identificados na historicidade da Educação do Campo, destacou-se a ação ocorrida no âmbito educacional que chamou a atenção para a década de 1930, que ficou marcada nos aportes por estar em consonância com uma determinada organização educacional no país, ao evidenciar a ruptura de dois processos formativos na sociedade brasileira.

Nesse escopo, até 1930, em uma tendência pedagógica baseada na educação tradicional, ensinava-se para assimilação/reprodução do conhecimento; posteriormente, nessa década, foram acrescentados, a essas práxis, os saberes fundamentais para consubstanciar a prática pessoal e profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho.

No início dos anos de 1930, intensificaram-se as discussões em torno da valorização da escola rural "como campo de experiência e ensaio de processos agrícolas modernos" (WERLE, 2006, p. 117). Além disso, outro marco impulsionador nesse momento, no Brasil, foi a implantação da Escola Nova, defendida por alguns educadores, pela qual o ensino deveria ser laico, obrigatório, gratuito e contemplar o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Diante dessas mudanças, tornou-se essencial descrever os marcos da historicidade educacional brasileira, fazendo um recorte histórico a partir de 1930 para traçar as narrativas descritas no presente estudo, visto que muitas alterações legais, educacionais e políticas públicas que se verificam na contemporaneidade são resultantes de discussões e lutas empreendidas a partir do elencado momento.

Além do supracitado recorte, a busca do panorama foi contextualizada para o objeto desta pesquisa: a Educação do Campo que sofreu algumas alterações no processo de ensino no Brasil, nesse momento, começando a se tornar visível no contexto educacional brasileiro.

Ademais, alguns fatos foram substanciais nessa época para compreender a Educação do Campo, visto que muitas mudanças curriculares estavam acontecendo e norteavam, no território brasileiro, o ensino e a aprendizagem, bem como a funcionalidade social na efetivação dos saberes necessários para a autonomia, e a futura atuação no mercado de trabalho industrial.

Dessa forma, o ensino deveria ser promovido para garantir a mão de obra diante de uma industrialização que estava nascendo, e, assim, exigia-se dos operários o mínimo de escolarização. Além disso, ocorria, concomitantemente, a migração de pessoas da zona rural para área urbana, o êxodo rural. Assim, os centros urbanos

começam a ter um crescimento e o campo educacional deve ser a mola propulsora para formar esses sujeitos que atuariam nessa ascensão industrial.

Para Moraes (2014, p. 22), “o início dessa modernidade e urbanização no país surgia como uma adequação às novas configurações internacionais, como a divisão internacional da produção e do trabalho”. Além disso, a autora destaca que, com a formação ou o crescimento das cidades, outra preocupação era a mudança de mentalidade, já que determinados grupos dirigentes queriam tirar o Brasil da condição de atrasado, para integrá-lo aos denominados países modernos ou civilizados, o que requeria novos valores, novos hábitos, enfim, nova mentalidade das populações.

No entanto, sabe-se que o currículo escolar, na história da educação brasileira, assim como nos dias atuais, tem a sua legitimação estreitamente ligada à intencionalidade das políticas públicas de cada época. Essa situação direcionou todo o processo de aprendizagem à vinculação do perfil a ser formado em consonância com a exigência no mercado de trabalho, a partir da referida década, quando todo o conhecimento ministrado consistiu em garantir aportes sobre a dinâmica econômica, política e social.

Nessa interface, o campo educacional tornou-se uma organização com finalidade social, que tem como função primordial a práxis pedagógica, o desenvolvimento de identidades, a autonomia e a ampliação plena de conhecimentos de forma sistematizada. Desse modo, todo o processo de ensino e aprendizagem deve ser realizado em conformidade com os pressupostos legais que regulamentam a educação através das bases curriculares e a intencionalidade formativa.

De acordo com Porfiro (2017, p. 55), criou-se o “Ministério da Educação e Saúde Pública, ocupado por Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova”.

Para tanto, Campos legitimou, no ano de 1931, um conjunto formado por seis decretos que especificavam que a educação deveria ser colocada como questão nacional, na qual todo o escopo organizacional deveria ter orientações e planejamento. Tal determinação ficou conhecida no país como Reforma Francisco Campos[5].

---

[5] Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, cria o Conselho Nacional de Educação.
Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota regime universitário.
Decreto nº 19.852, de abril de 1931, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino secundário.

A referida reforma foi estabelecida pelo Decreto-lei datado de 18 de abril do ano de 1931, que, além de regulamentar o ensino secundário, promulgou os cursos de Direito, Medicina e Engenharia no Ensino Superior.

Quanto ao ensino secundário, evidenciou-se uma divisão em ciclos, sendo que um deveria ser efetivado no decorrer de 05 (cinco) anos e o outro garantido por 02 (dois) anos. Esse ciclo ofertado funcionava como base para acesso ao curso superior. Conforme Porfiro (2017, p. 56), o dispositivo do Art. 3º do documento instituía o currículo do curso fundamental com as matérias distribuídas em cinco anos:

> a. 1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).
> b. 2ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).
> c. 3ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico).
> d. 4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.
> e. 5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho.

Todavia, não se vê, no artigo, nenhuma distinção quanto à organização escolar para aqueles que residiam na área rural, nota-se que havia uma generalização curricular que não mencionava as especificidades regionais e locais.

Alguns questionamentos surgem em decorrência da visão acerca da Educação Rural nesse momento da história, pois, segundo Leite (1999, p. 14):

> A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Essa afirmativa de Leite contribui com a ideia de Canário (2000), de que o urbano seria a consubstanciação da modernidade, da civilização, enquanto o campo encarnaria o atraso, o bárbaro. Talvez, esse conceito se deva ao termo utilizado (Educação Rural) a partir de 1889, quando, no país, houve a Proclamação da

---

Decreto nº 19.941, de 30 de junho de 1931, que estabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas.
Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.

República e criou-se a pasta denominada “agricultura, comércio e indústria”, com a finalidade de atender os estudantes pertencentes às áreas rurais (SIMÕES; TORRES, 2011).

Reafirmando a fala anterior, para Carvalho; Robaert e Freitas (2015, p. 03):

> Essa educação tem seu marco com a instituição da pasta da agricultura, comércio e indústria, sob a presidência do marechal Deodoro da Fonseca (1889-1891). Esse Ministério possuía, dentre outras funções, atender estudantes do campo.

Todavia, quando chega o período correspondente a 1894-1906, a pasta é extinta e somente no ano de 1909 volta-se, no território brasileiro, às discussões sobre a Educação Rural, com objetivo de ensinar especificamente para a formação voltada às atividades agrícolas.

> Esse movimento contrapunha à escola literária e urbana, pois defendia uma escola integrada às condições locais visando promover a fixação do homem do campo “que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra, e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais” (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Somente no ano de 1917 ocorreu um significativo aumento migratório da zona rural para a zona urbana, iniciando-se, assim, inúmeros problemas devido à aglomeração das pessoas com o nível escolar muito baixo, até mesmo analfabetas.

> As mudanças econômicas e sociais promoveram transfigurações identitárias e, portanto, afirmaram-se as identidades urbanas, uma vez que a cidade tornou-se o ícone da modernidade. Nesse contexto, o meio rural foi associado às ideias de atraso, de ausência de desenvolvimento e de ignorância (ALMEIDA; GRAZZIOTIN, 2013, p. 136).

Esses migrantes causaram uma insegurança à população urbana, visto que esses não possuíam profissão e, de certa maneira, eram excluídos do processo de desenvolvimento que se buscava para o país, devido ao panorama da Educação Rural, que era ofertada somente para o primário e em poucas localidades.

Diante da situação, o campo educacional passou a ofertar às populações rurais o mesmo ensino/currículo e planejamento ofertado no espaço urbano, ocasionando uma forma inicial de disparidade, pois não se pensou nas especificidades locais do universo camponês. Naquele momento, pensava-se somente na qualificação para o mercado de trabalho, na perspectiva do processo de industrialização urbana.

Ademais, para os trabalhadores rurais, o conhecimento que era ofertado nas escolas rurais era o suficiente para as suas atividades funcionais, a serem

desenvolvidas na terra, pois acreditavam que somente a alfabetização se fazia necessária.

Essa discussão de desmerecimento se fazia em virtude de a escola rural advir do entendimento fundamentado na Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917, que definia as localidades rurais da seguinte maneira: “São rurais as localizadas nas propriedades agrícolas, nos núcleos coloniais e nos centros fabris distantes de sede de municípios” (SOUZA, 2012, p. 45).

As referidas escolas rurais deviam ser estabelecimentos para ofertar o ensino primário em escolas isoladas em que um professor, em uma única sala, teria um grupo de alunos em diversos níveis de conhecimento, as turmas multisseriadas. Diante desse contexto, era salutar o engajamento do docente para efetivar todas as ações de caráter social ou individual para nortear a formação escolar e do comportamento humano, bem como para priorizar as questões cognitivas, intelectuais e socioemocionais, independentemente da localização do sujeito.

Em decorrência de a oferta escolar ser somente para o ensino primário nas escolas rurais, caso o sujeito tivesse vontade de continuar a sua trajetória escolar, deveria se deslocar até os centros urbanos para garantir a referida continuidade e a assimilação dos saberes.

Não obstante, ao ser promulgada a Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, foram pontuadas algumas questões acerca do processo educacional ofertado no meio rural, ao determinar, no Art. 32, a responsabilidade dos proprietários em manter as escolas primárias, fato que transferia a responsabilidade do Estado, de oferecer educação a todos, para os proprietários de terra.

Todavia, a lei tratava dessa incumbência, mas não legitimava uma responsabilidade por parte da União, Estados e Municípios, deixando de promulgar artigos específicos para consubstanciar o ensino rural.

A mesma situação de não abordagem específica aconteceu quando se instituiu a Lei nº 5692, em 11 de agosto de 1971, a qual contemplou o meio rural em alguns aspectos, mas, essencialmente, não representou avanços significativos para a educação nesse meio. O único acréscimo relevante se fez quanto ao calendário, no Art. 11: § 2º: Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e da colheita de safras, conforme aprovado pela competente autoridade de ensino (BRASIL, 1971), orientação que, no

geral, não se efetivou, mantendo-se um calendário único para a zona urbana e a rural, fato que vigora até hoje.

Nas referidas leis, não foram encontrados pressupostos que entendiam a Educação Rural como direito do sujeito no que tange ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, por meio do conhecimento e do respeito às características locais e regionais do homem do campo.

Dessa forma, a presente seção realizou um traçado histórico até chegar ao formato legal de como o objeto é evidenciado nas práxis educacionais em tempos contemporâneos. Isso porque muitas mudanças comportamentais, econômicas e políticas ocorreram após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1996, pela Lei nº 9394, que delimitou que os currículos devem atender aos desafios postos e às normas vigentes da atualidade, por meio da prática pedagógica.

Tal determinação se faz no sentido de olhar os processos educacionais, os seus sujeitos, as suas complexidades, suas rotinas para evidenciar as condições concretas, a sua história e a sua organização no processo de desenvolvimento educacional dos estudantes.

Destarte, o currículo se materializa no fazer pedagógico do docente, e está intimamente ligado às mudanças sociais e políticas de cada época, sua concepção pode ser atrelada aos seus múltiplos significados exequíveis, às certezas e incertezas, ao prescrito e ao científico e, até mesmo, ao instituído.

> O currículo é como uma dimensão educativa complexa, na qual é necessário conhecer "práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Com esse entendimento da ideia de currículo e ao fazer um comparativo com as narrativas anteriores, antes do ano de 1990, no território brasileiro, observa-se que não ocorriam discussões sobre o conhecimento a ser garantido para aqueles que não estão na cidade, considerando as peculiaridades regionais e locais, bem como sua cultura e identidades.

Outro ponto a considerar quando se fala em currículo é o de que se deve pensar em discussões sobre a seguridade do processo formativo, as dimensões que o compõem, a sociedade que se deseja, os preceitos exigidos na ordem econômica e política. Porém, naquele iniciar de mudanças na Escola Nova, não foram percebidas

preocupações específicas com o ensino na zona rural.

Evidencia-se que o currículo é inerente à formação do sujeito enquanto pessoa e profissional, resultado das relações de existência com o outro e o meio em que vive. Nesse pensamento de debater o currículo enquanto ação essencial para o ser humano, Silva (2005, p. 16) frisa que:

> Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. E sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo.

Além disso, o autor acrescenta que "o currículo é visto como campo culturais, como campos dos sujeitos a disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia" (SILVA, 2005, p.135).

Logo, as mudanças curriculares deveriam atender à formação das identidades dos sujeitos, situação essa que se buscava na Escola Nova, que consistia no rompimento com a escola tradicional. Os escolanovistas defendiam a importância de ideologias renovadoras diante do pensamento liberal democrático e da defesa de escola pública para todos, através de uma sociedade igualitária, em decorrência da crescente urbanização.

Desse modo, a práxis escolar seria para consubstanciar a formação social e política dos sujeitos por intermédio da socialização de saberes acumulados e dos processos de reelaboração do conhecimento para o homem, com vistas à atuação em determinada sociedade.

Considerando essa premissa, os sujeitos que moravam no campo também possuíam o direito ao desenvolvimento educacional através do conhecimento sistematizado, de modo que o currículo deveria ser desenvolvido respeitando as especificidades do universo do campo, com respeito às suas identidades, valores e cultura local.

Diante da importância de pensar no sujeito e no seu processo formativo, é necessário entender que a Educação do Campo, objeto deste estudo, vem conquistando alguns avanços correlacionados às políticas públicas educacionais a partir da década de 1990.

O contexto e a origem da Educação do Campo, assim denominada nesse

momento, encontra-se interligada à história do Brasil, desde a colonização até os dias contemporâneos, devido às mudanças contextualizadas pelos vários acontecimentos significativos[6] que foram sendo evidenciados e que, assim, marcaram de forma decisiva a trajetória dessa Educação.

Assim, a Educação do Campo, muitas vezes, atendeu às necessidades de cada acontecimento histórico ou períodos importantes ligados às demandas agrícolas, ao processo de produção e de industrialização de cada época no território brasileiro. Todavia, passa a ser alvo de questionamentos quanto ao teor curricular, quanto à sua relação com o camponês, que deve considerar o universo de vida das pessoas que residem no campo.

Ademais, nesse momento da Escola Nova, em 1930, a Educação Rural não era evidenciada com políticas que assegurassem o ensino com qualidade e tampouco com todas as etapas educacionais. Jesus e Bezerra (2020, p. 11) frisam que as "primeiras políticas públicas para o ensino primário rural datam da segunda década do século XX, contudo foi no final da década de 1940[7] que se desenvolveram projetos educacionais específicos para a escola primária rural".

Para Moraes (2014), antes disso, o que diferenciava a escola primária rural de outras escolas primárias era unicamente a questão da localização geográfica. Entretanto, diante da necessidade de uma reforma na política educacional brasileira, para evidenciar tanto a escola urbana, mas, principalmente, a escola rural, alguns educadores efetivaram a publicação de um documento conhecido como Manifesto dos Pioneiros, em 1932.

Essa publicação foi estimulada pelo educador Fernando de Azevedo, e as defesas explicitadas no referido documento pleiteavam a educação obrigatória pública, gratuita e laica, sendo essa de incumbência e dever do Estado. Com essa

---

[6] Período jesuítico; Reforma Pombalina; Proclamação da República; Manifesto dos Pioneiros; Constituição Federal de 1988; LDBEN/9394.

[7] Em conformidade com a política externa norte-americana, criou-se a CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), que tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia-de-campo etc.); A criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais; A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR), ambos voltados para a preparação técnica e melhoria de vida, nos aspectos de saúde, economia doméstica, artesanato, etc.; A Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos (CNER), este serviu de referência na elaboração de projeto de extensão e disseminação em todo o país (LEITE, 1999, p. 32, 36-37).

organização, pretendia-se que todo o escopo jesuítico que ainda era pregado desde o sistema colonial se encerrasse na educação brasileira e se iniciasse uma nova forma de oferta educacional e de olhar o processo de ensino e aprendizagem, voltado para legitimar o conhecimento para a vida.

> E, nestes debates, duas orientações se conflitavam em seus princípios. "Uma dessas orientações era a tradicional, com representativa feita pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), a educação em separado e, portanto, diferenciada para os sexos masculino e feminino, o ensino particular, e a responsabilidade da família quanto à educação, etc. Outra era representada pelos educadores influenciados pelas "ideias novas" e que defendiam a laicidade, a coeducação, a gratuidade, a responsabilidade pública em educação, etc." (RIBEIRO, 1992, p. 99).

Destaca-se que o Manifesto dos Pioneiros também não mencionou e/ou promoveu separação entre a forma de ensinar da educação urbana aquela educação denominada rural. Doravante, essa menção ocorre sobre o pensamento legal das escolas rurais, na Constituição de 1934, quando se observam os Arts. 121 e 156, que determinam:

> Art. 121 - [...] O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas.
>
> Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.
>
> Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934).

Com a referida legitimação, percebe-se, nos aportes históricos, que é a primeira vez que o ensino rural é tratado como política pública, ao ficar estabelecido o direito social em virtude da obrigatoriedade de um orçamento para viabilizar a manutenção; contudo, permanecia sendo ofertado somente o ensino primário.

A partir dessa carta magna, teve início a discussão sobre a importância de pensar a educação para aqueles que residem no campo. Para Nascimento (2009, p. 160):

> O Brasil mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 a 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública a saber: o

> descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo.

A partir da Constituição de 1934, enfatiza-se a importância de uma discussão com maior profundidade sobre os povos que residiam no campo, bem como sobre todo o processo educacional brasileiro. A partir desse momento, intensificaram-se as discussões em torno da valorização da escola rural "como campo de experiência e ensaio de processos agrícolas modernos e combate ao urbanismo" (WERLE, 2006, p. 117).

Seguidamente, essa forma de pensar nas escolas rurais se dá em decorrência de alguns movimentos sociais promovidos pelas organizações dos trabalhadores rurais e pela necessidade de assegurar o conhecimento para aqueles que residiam no campo durante o Estado Novo, no Brasil.

> O Estado Novo (1937-1945) fez com que o Brasil avançasse significativamente no sentido de constituição de um aparato burocrático estatal, inclusive no que se refere à educação escolar. Aliás, datam desse momento as primeiras políticas educacionais visando a massificação da educação escolar na zona rural (SOUZA, 2009, p. 23).

Assim, para aqueles que viviam no campo, os princípios educacionais surgem como um espaço de luta e resistência, como forma de igualdade social e direito para alcançar o desenvolvimento pleno e a autonomia.

> A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 14).

Não obstante, a Educação Rural deveria garantir práxis sobre a valorização dos conhecimentos das práticas sociais dos camponeses, enfatizando o lugar em que residem, os tipos de moradia, as atividades de lazer, a identidade individual e coletiva e a forma de desenvolvimento sustentável.

De acordo com Pires (2012, p. 14):

> Essa educação deveria ser uma forma de respeito à diversidade cultural ao reconhecer os direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada da perspectiva da educação rural, como também daquela que é oferecida aos habitantes das áreas urbanas e valorize as suas especificidades.

Sendo assim, ao chegar no ano de 1934, instituiu-se a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, no dia 16 de julho de 1934, durante o governo de Getúlio Vargas, que promulgou as contribuições influenciadas pelo documento do Manifesto dos Pioneiros no movimento da Escola Nova, o qual trouxe uma nova importância de olhar a educação, e que, pela primeira vez, frisou a Educação Rural.

Além disso, a Constituição Federal de 1937 ficou conhecida como a legislação em que Getúlio Vargas estabeleceu o Estado Novo, determinando, para a educação, as consequências de um Estado autoritário, transformando em ação supletiva o que, antes, era dever do Estado. Ressalta-se, ainda, que essa lei não fez "proposições para o ensino agrícola" (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 183).

Outrossim, após a queda de Vargas, promulgou-se a nova Constituição Federal de 1946, que foi instituída com a proposta de responsabilizar as empresas privadas pelo provimento da educação das pessoas da zona rural que nelas trabalhavam, transferindo a responsabilidade do Estado, no que tange à oferta da educação para as populações rurais.

Vê-se, especificamente no Art. 168:

> III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
>
> IV - As empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores [...]. (BRASIL, 1946).

Essa forma de garantir o investimento era considerada necessária, visto que os sujeitos deveriam ter a continuidade de sua vida escolar sem lacunas, todavia, se observa que essa oferta não tratava de um financiamento no espaço da zona rural, mas daqueles que migravam para as cidades.

Nesse sentido, o Art. 168 determinava a transferência da responsabilidade de oferta da educação da população campesina do Estado para os empresários, visando consubstanciar o referido processo formativo, que deveria ser realizado de maneira gratuita e obrigatória para os servidores e seus filhos. Essa era uma norma obrigatória para as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores e dos filhos destes, o que denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe *status* constitucional (BRASIL, 2001).

Entretanto, no Brasil, a Educação Rural ganha *status* de ensino com a proposta da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4024, de 20 de dezembro em 1961, que pontuou algumas questões relativas ao ensino dessas escolas. A partir dessa lei, a Educação Rural começou a ser norteada legalmente para garantir a efetivação do conhecimento do desenvolvimento do educando no meio rural.

O referido documento era composto por 120 (cento e vinte) artigos, que conservaram algumas ações previstas para a educação pré-primária e ensino primário, porém, também preservou alguns aportes inspirados no Manifesto dos Pioneiros de 1932, visto que essa LDB era fruto das ideias dos liberais escolanovistas.

> É importante sublinhar que essa LDB de 1961 surgiu a partir de conflitos de interesses que envolviam de um lado os liberais escolanovistas, que com veemência defendiam uma escola pública, a centralização de processo educativo pela União e, por outro lado, tínhamos os católicos detentores do maior quantitativo de escolas de ordem privada e que não tinham interesse em uma escola pública gratuita, pois, os negócios educacionais destes teriam uma significativa interferência (PORFIRO, 2017, p. 60).

Sobre a Educação Rural, a LDBEN/4024 trazia uma organização para as referidas escolas, no que tange ao ensino ofertado, conforme cita o Art. 20, ao enfatizar que, no ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá "à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais" (BRASIL, 1961).

No entanto, através dos Arts. 31 e 32, determinava a transferência de responsabilidades quanto ao ensino primário para o poder privado, e orientava as empresas agrícolas, conjuntamente com os proprietários rurais, a buscarem mecanismos que assegurassem aos seus trabalhadores e aos filhos destes o acesso à formação primária.

> Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses. § 1º Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bolsas, na forma que a lei estadual estabelecer.
>
> [...] Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961).

Entretanto, quando se analisam os artigos, não se percebe nenhuma referência específica acerca da organização do ensino primário nessas escolas rurais, tampouco sobre as especificidades locais do campo. O que foi feito foi a efetivação de um ensino

técnico de grau médio, que englobava cursos voltados para área industrial, comercial e o ensino agrícola, conforme demonstra o Art. 49.

> Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.
> § 1º As duas últimas séries do 1° ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginasial secundário, sendo uma optativa.
> § 2º O 2° ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa.
> § 3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento.
> § 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário.
> § 5º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico (BRASIL, 1961).

Ressalta-se que as problemáticas no ensino rural permaneciam, pois no entender de Cunha (2017, p. 166-167):

> O ensino agrícola ministrado em grau médio, era necessária, portanto, a conclusão da formação primária para ingressar nessa modalidade, o que, no meio rural, perfazia-se de maneira precária em comparação às escolas e ensino urbanos. Logo, o acesso a essa categoria de formação ficava delimitado a um pequeno grupo, bastante distinto da massa de trabalhadores rurais e seus filhos.

Outrossim, o autor ascende outra situação ao se referir às “inúmeras iniciativas de formação agrícola afloraram no Brasil em sua vertente de aperfeiçoamento profissional, abrangendo as novas exigências tecnológicas da produção da agricultura” (CUNHA, 2017, p. 167).

Para tanto, a LDBEN/4024 determinava, no Art. 105, a criação de subsídios para que as entidades garantissem o favorecimento do homem rural por meio de uma adaptação, no sentido de estimular a vocação agrícola:

> Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais” (BRASIL, 1961).

Outra discussão que ocorria referente à Educação Rural se fazia em torno da formação de professores primários para atuação nessas escolas, de modo que foram criadas as Escolas Normais Regionais (TANURI, 2000). Além disso, a própria lei vislumbrava, no Art. 57 - A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem

a integração no meio (BRASIL, 1961).

Percebe-se que, dessa forma, pelo preconizado no artigo supracitado, que não havia compromisso com o processo formativo, o que configurava a não obrigatoriedade desses profissionais em se capacitarem para ocorrer a integração no meio rural. Apesar de o sistema educacional brasileiro ter a primeira LDBEN, a redação não trouxe inovações para o currículo da escola rural, devido ao período militar que estava sendo efetivado no país.

Assim, promulgou-se a Lei nº 5692, em 11 de agosto de 1971, que delineou um núcleo comum e uma parte diversificada, porém, sem distinções entre o ensino urbano daquele ensino pretendido no campo.

> Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971).

Observa-se, portanto, a unificação curricular para todo o sistema educacional brasileiro, não fazendo distinções para a Educação Rural em consonância com as peculiaridades locais e individuais dos alunos que pertencem aos respectivos estabelecimentos de ensino. Outro ponto salutar da reforma legislativa pela Lei nº 5692 refere-se ao calendário escolar do ano letivo, como se observou no Art. 11:

> Art. 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.
>
> 1° Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva.
>
> 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino (BRASIL, 1971).

O supracitado artigo legitimava a duração dos dias referentes ao ano e dias letivos para assegurar a efetividade do ensino, sendo que, nesse período, deveriam ser garantidas as provas finais. Ressalta-se que, até o momento, não se encontraram registros de instituição escolar que fez adequação dessas atividades conforme os períodos de plantio e colheita.

Além disso, nessa organização, o ensino e as outras atividades ofertadas tinham como atribuição garantir os estudos de recuperação para aqueles sujeitos que apresentassem um aproveitamento insuficiente quanto à assimilação do conhecimento. E, ainda, caberia aos professores executar um planejamento semestral, participação em programas de formação continuada e a realização de natureza supletiva.

No que tange aos aspectos formativos dos professores, a Lei nº 5692 não delimitou orientações sobre essas questões, porém, ressaltava que, para atuar, deveriam ter as competências necessárias para desenvolver uma prática pedagógica com atividades que trabalhassem as diferenças culturais de cada região do Brasil.

Quanto ao apoio para as escolas rurais, foram estabelecidos os financiamentos, no capítulo VI, por meio dos Art. 49, 50 e 51 (BRASIL, 1971):

> Art. 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades.
>
> Art. 50. As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.
>
> Art. 51. Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal.

Diferentemente da Lei nº 4024/61, essa lei se apresenta com caráter flexível quanto à oferta do ensino no local onde residem; não determina o número de trabalhadores para a oferta do ensino, mas permanece a obrigatoriedade da oferta aos empregados e aos filhos deste e enfatiza o trabalho em conjunto dos sistemas de ensino com as empresas. Nisso, percebe-se que o Estado continua transferindo sua responsabilidade para as empresas e indústrias, sendo no âmbito rural ou cidade.

Os objetivos educacionais e de desenvolvimento econômico evidenciavam, ainda na década de 1970, o desprezo pelo meio rural, como espaço de atraso, secundário, não merecedor de atenção; dessa forma não privilegiado nas pautas das discussões políticas e econômicas.

Isso acabou contribuindo para a precarização do ensino e para a perpetuação do imaginário social de pensar o espaço rural como sinônimo de pessoas que não precisavam de escola, por viverem nesses espaços. Essa conduta por parte dos

dirigentes do país influenciou a invisibilidade desses sujeitos que sempre estiveram nesses territórios, pois produzem sua subsistência e, portanto, não podem ser negados.

Contudo, esse contexto foi-se modificando nos finais da década de 1970, com o surgimento dos movimentos sociais que reivindicavam políticas públicas afirmativas a favor dos povos que trabalhavam no campo, que considerassem a maneira destes de realizarem seu meio de produção, seu formato de vida e a maneira como eram tratados na sociedade.

Desse modo, ao chegar o ano de 1980, inúmeros movimentos sociais e conflitos surgiram defendendo a importância de desencadear, primeiramente, as mudanças de nomenclatura, a concepção de homem do campo que deveria ser formado, a estrutura das escolas, a efetivação dos saberes em sala de aula, bem como necessidade de reorganizar todas as ideias da Educação Rural, que, a partir desse momento, passou a ser denominada como Educação do/no Campo.

Evidenciam-se as contribuições de Machado (2017), ao discorrer que:

> Por um longo tempo a educação rural se encarregou da escassez de políticas específicas ao contexto dos povos que vivem no campo, ao mesmo tempo, os currículos e as práticas foram submetidos ao modelo urbanístico de escola. Dessa forma, tratar das questões que levaram a mudança de conceito e currículo de educação rural para a educação do/no campo, considera-se um avanço, pois ocorreu por meio de diversos acontecimentos e transformações políticas e sociais pelas quais o Brasil passou a partir dos anos de 1980 e da organização dos movimentos sociais.

A partir da década de 1980, segundo Carvalho, Roabert e Freitas (2015, p. 03):

> Ocorreu a criação de diversas organizações de massa no campo e na cidade, como: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a organização dos povos indígenas, o novo movimento operário, a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT). Esse processo histórico e político pela educação do meio rural ampliou-se, em 1997, com o Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária do MST, onde foram discutidos problemas da educação dos trabalhadores do campo.

Os referidos movimentos traziam propostas das lutas sociais ligadas ao campo, aos trabalhadores e profissionais que atuavam nessas unidades escolares e defendiam que o ensino do campo é contrário àquela oferta da zona urbana. Assim surgiu a mudança do termo, começando a ser usado na contemporaneidade como “Educação do Campo”.

> A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2012, p. 15).

Dialogando com Caldart, Fernandes et al. (2004, p. 25) acrescentam que a utilização da expressão campo foi adotada em função da reflexão sobre o "[...] sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho". De forma aprofundada, o autor mensura que a definição também pode ser contextualizada como:

> [...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas [...]. (FERNANDES et al., 2004, p. 137)

Ainda na definição conceitual de Educação do Campo, Caldart enfatiza:

> Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2011, p. 110).

Assim, a autora frisa a importância de uma escola que atenda não somente às exigências formativas dos estudantes, mas que promova uma reflexão social, a formação continuada dos professores e suas práticas, mas também a elaboração de proposta pedagógica que respeite as lutas dos trabalhadores do campo e as especificidades locais e regionais.

> Desafiar o ritual homogêneo e fragmentado da organização do trabalho pedagógico e insurge a construção de novas experiências de gestão e de trabalho pedagógico na escola. A educação do campo precisa contemplar experiências escolares e não escolares, que poderiam potencializa-la, em nome da transformação social, em oposição à conservação (PIRES, 2012, p. 109).

Para Molina e Sá (2012), cabe à escola do campo a condução de trabalhos pedagógicos que superem a sala de aula como espaço único e central de conhecimento e construa estratégias além da fragmentação presente na maioria dos processos de ensino.

Após discorrer sobre os conceitos, com objetivo de apresentar os textos

epistemológicos nas seções a seguir, é importante frisar a Educação do Campo a partir do momento que novos olhares se debruçaram sobre o âmbito escolar no Brasil. Nesse diálogo epistemológico, é importante destacar o ponto de extrema relevância para o debate que a envolve:

> O desenvolvimento da Educação do campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, e notadamente sobre os camponeses (CALDART, 2011, p. 13-14).

Dessa forma, ao contrário da Educação Rural, a Educação do Campo é delimitada por proposta de diversos movimentos sociais ligados ao campo, por isso, quando se fala em Educação do Campo é inevitável não pensar em lutas sociais, trabalhadores como protagonistas e sujeitos das ações pedagógicas que visam à formação da referida população.

Por conseguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, nos seus Arts. 23, 26 e 28, contempla a diversidade do campo nos diversos aspectos: social, cultural, político, econômico, de gênero, geração e etnia; percebe-se que essas escolas ainda permanecem centradas em um modelo de educação urbana (BRASIL, 1996).

Esses fatores impulsionam o redirecionamento para que o ensino garanta as peculiaridades culturais, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo, em busca da democratização do ensino, por meio da efetivação das políticas públicas para essa modalidade educativa.

Não obstante, com a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002, em seu Art. 2º, parágrafo único, surge a definição da identidade dessas escolas:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

O campo não é somente o contrário de urbano, mas um lugar de inúmeras possibilidades. “[...] Uma escola do campo é a que defende os interesses da

agricultura camponesa, que construa conhecimentos, tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população" (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 47).

A Educação do Campo deve ser concedida para o mundo do trabalho, da cultura, da produção e dos fatores associados à luta diária da terra. Para tanto, a construção de um plano pedagógico que seja condizente com a vida no campo não pode deixar de abordar questões relacionadas às práticas pedagógicas, não evidenciar questões quanto aos sujeitos que fazem parte da escola do campo, quanto à participação da comunidade no processo escolar, quanto à ação didática pedagógica (LEITE, 1999).

Assim, a presente subseção evidenciou o entendimento que envolve a defesa de uma Educação do Campo firmada de forma sustentável, em prol do reconhecimento educacional de uma realidade dos trabalhadores desses locais que continuam produzindo suas vidas no campo e, para tanto, precisam ter garantido e assegurado o desenvolvimento formativo.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, OFERTA E LEGISLAÇÃO

Para compreensão da temática (Educação do Campo), faz-se necessário discorrer sobre seu processo histórico, sua oferta e as fundamentações legais, para discutir a sua oferta em tempos contemporâneos.

Dessa forma, a terceira seção deste estudo foi construída para que ocorra uma reflexão sobre o sistema educacional brasileiro e as suas configurações para a Educação no/do Campo que consubstanciaram as políticas públicas para contemplar o direito à educação, para aqueles que estão inseridos nas diversas localidades no meio rural do imenso território brasileiro.

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO PARA A ZONA RURAL

O objetivo desta subseção consistiu em evidenciar fatores que contribuíram na quase ausência de política pública para a oferta da educação dos povos que residem em espaços rurais, em virtude de conceitos nocivos conferidos ao homem do campo, por desenvolver trabalhos de ordem física, conceitos que enaltecem ou valorizam apenas o trabalho na indústria e o intelectual. Desse modo, a Educação Rural ficou estigmatizada como uma educação secundária.

Esse panorama histórico e das narrativas dos fatos corroboram e ecoam até o presente momento para enfatizar a invisibilidade e a negação do direito à educação aos povos do campo, excluindo-os de todo o processo educacional, e de forma arbitrária ao desenvolvimento de um currículo com as mesmas organizações pedagógicas da área urbana, afirmando-se, desse modo, a negação da cultura, dos costumes, valores e, das peculiaridades que devem ser respeitadas e valorizadas.

Nessa perspectiva, Breitenbach (2011, p. 117) ressalta que o Brasil, na época, da colônia não considerou:

> o sistema educacional como uma prioridade, dessa forma as pessoas que trabalhavam em atividades agrícolas, “escravos e índios e negros africanos, e os colonos imigrantes”, como estavam em condições de desvantagens não eram contemplados com as decisões políticas educacionais, uma vez que para o sistema político educacional, essas pessoas não precisavam aprender a “ler e escrever para trabalhar com a terra”, com isto, privilegiava apenas a classe elitista[8].

[8] Classe dominante, que pertencia à sociedade formada pelos aristocráticos, composta pelos grandes proprietários de terras (latifundiários) e que possuíam sob seu domínio pessoas sob o regime de

Conforme o pensamento da autora, a educação sempre esteve vinculada a atender a elite, os dirigentes do país, que, apesar de se manterem em decorrência do trabalho escravo, não o valorizavam, pelo contrário, os trabalhadores eram "vistos" sem qualquer tipo de direito assegurado, logo, eram marginalizados e excluídos dos processos de desenvolvimento.

Essa concepção se dava por ser essa uma "atividade econômica do país que era braçal e não requerer mão de obra especializada, pois para trabalhar no campo, extrair minério, ou cuidar do gado, o homem não precisa saber ler nem escrever". [...]. "A educação dependia do apoio do senhor das terras, como não reconhecia esse direito, logo não os apoiavam" (VIERO; MEDEIROS, 2018, p. 14).

Nesse sentido, percebeu-se que a oferta da educação para a população não se enquadrava nos parâmetros elitistas, e não era vista como importante por seus dirigentes políticos, o que ressoava no meio social, político e econômico. Diante disso, não se promoviam ações que evidenciassem que toda a população deveria participar do processo educacional, entendia-se somente que para alguns caberia o direito de participar e, aos demais, era desnecessária e, consequentemente, negligenciada e até ironizada, em virtude da relação homem, roça e enxada.

Essa afirmativa se pautava no entendimento de que o trabalho dessas pessoas no meio rural exigia somente o esforço físico e não o intelectual, criando, assim, uma forma de preconceito social com o sujeito que desenvolve ações manuais ou com atividades com a terra, caracterizando-se como uma pessoa sem a necessidade de conhecimentos e, pior, sem cultura.

A exemplo desse entendimento, é o personagem "Jeca Tatu", criado pelo escritor Monteiro Lobato que mostra como o camponês era visto:

> O personagem – "*Jeca Tatu*" – criado em 1914, descrito pelo autor como *um parasita da terra, preguiçoso e incapaz de evolução* (LOBATO, 1994). Nas mais variadas formas, esta imagem se cristalizou como descrição fiel do homem do campo. Numa análise bastante parecida a de Saint Hilaire citado por Brandão (1983), Monteiro Lobato caracteriza o homem camponês de forma estereotipada. Ao publicar o artigo *Velha Praga*, em 1914 e, logo depois, ainda em 1914, *Urupês*, Monteiro Lobato tornou pública a forma como o homem do campo era visto por grande parte do grupo social portador de uma cultura letrada e urbana. No Brasil, ainda hoje, a associação entre a imagem do homem do campo ao personagem Jeca Tatu, de Lobato, é constante. Sempre que se quer dizer que alguém é atrasado, "ignorante", inibido, fora da moda, fala de maneira errada ou usa um dialeto diferente, ele é chamado de "Jeca", de "caipira" ou mesmo de "Jeca Tatu", associações que estão ligadas à criação do escritor. Diante disto pode-se perceber que esta é

escravidão em suas propriedades rurais (escravocratas).

> a forma como a imagem do homem do campo foi instituída no imaginário social – uma representação negativa e discriminadora. Esta imagem negativa, porém, não era a única (GARCIA, 2006, p. 26, grifos do autor).

Como se pode observar nessa pequena citação, o escritor Monteiro Lobato descreveu como se cristalizou, na cultura da grande maioria das pessoas, a imagem do homem do campo como uma pessoa que não tinha conhecimento, logo, atrasado, sem cultura, enfim, não se podia esperar muito dela. É interessante observar que Garcia (2006) ressalta que essa imagem ainda permanece em nossos dias no imaginário social e coadunando com uma visão negativa e discriminatória.

Mesmo sendo dependente economicamente da força de trabalho das pessoas que trabalhavam no campo, a sociedade não as respeitavam como promotores da produção agrícola, pelo contrário, as viam como indivíduos que não precisam de escolarização. Dessa forma, não se discutia esse assunto nas pautas políticas, nem outras temáticas importantes, como a educação pública, a reforma agrária e os direitos trabalhistas (VIERO; MEDEIROS, 2018).

Essa postura prosseguiu nos anos posteriores e apresenta ranços até hoje, mantendo um longo processo de exclusão social e educacional. E, somente a partir dos anos de 1910 a 1920, a educação da população camponesa passou a ser discutida, em decorrência do alto fluxo migratório do campo para cidade, em busca de melhoria de condições de vida e em virtude do cenário industrial que surgia.

Assim, as discussões pela oferta da Educação Rural pautaram-se em dois aspectos: como manter o homem no campo, representado pela força de trabalho na manutenção da economia agrícola e, por outro lado, como conter o fluxo migratório do campo para a cidade e atender os que chegavam à cidade sem qualificação como exigência ao mercado urbano-industrial? Desse modo, representantes da política brasileira buscaram implementar programas e projetos educacionais.

Em contrapartida a essa demanda, a classe dominante, sentindo-se incomodada, tratou de resolver o problema por meio do movimento denominado Ruralismo Pedagógico, que, segundo Maia (1982, p. 27), era um "[...] movimento que defendia uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo", o qual buscava conter o fluxo dos camponeses que se instalavam nas cidades a partir do ano de 1910.

Rangel e Carmo (2011, p. 210), enfatizam que "*a priori* a proposta era adaptar a escola às condições do homem do campo e, consequentemente, mantê-lo em sua

região de origem", sendo defendida pelos agroexportadores com o apoio do movimento católico e nacionalista, que desejava manter o homem no campo em virtude da riqueza agrícola, e reprimir o fluxo migratório para evitar a expansão dos problemas sociais na área urbana.

No que se refere ao termo Ruralismo Pedagógico, Bezerra Neto (2003, p. 11-15) traz uma explicação:

> Foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzissem um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia a dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano.

Nessa perspectiva, Souza (2014, p. 103) ressalta que o Ruralismo pedagógico estava ligado à modernização do campo brasileiro e contava com o apoio dos latifundiários, que temiam perder a mão de obra barata de que dispunham, e de uma elite urbana muito preocupada com o resultado da intensa migração campo-cidade e com as consequências desse inchaço das periferias das cidades.

Com base no entendimento dos autores, o ruralismo pedagógico destinava-se a manter e controlar o homem no campo, como forma de manter as riquezas agrícolas e as elites agrárias, no sentido de se perpetuarem na mesma posição social, sem correrem o risco de perder a mão de obra.

Contudo, apesar dos esforços empreendidos, registrou-se uma elevada migração para a cidade, permanecendo dessa forma até a década de 1930, quando cerca de dois terços da população brasileira ainda permaneciam no campo, todavia, sem ações eficazes dos órgãos públicos na implementação do ensino escolar para esses sujeitos (RAGEL; CARMO, 2011).

Compartilhando do mesmo entendimento, Silva (2004) destaca que a escola brasileira, até o século XX, reportou-se apenas à classe elitista, excluindo os povos da área rural. Foi somente a partir do ano de 1930 que a Educação Rural começou lentamente a ser evidenciada.

Contudo, esse momento estava vinculado a matrizes culturais "escravistas, latifundiárias e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias" (SILVA, 2004, p. 1-2), apresentadas pelas seguintes características:

> É **urbanocêntrica,** unicamente voltada aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização; o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, apresentada como superior e moderna. O mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida, uma vez que nele não há chance de se progredir;
>
> É **sociocêntrica,** voltada aos interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e na cidade, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida;
>
> É **etnocêntrica,** privilegiadora dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado, de uma forma de pensar e de um estilo de vida baseado na homogeneidade, onde os valores e a cultura camponesa são considerados como atrasado, conservadores, criando, assim, estereótipos com relação a população do campo e ao seu modo de viver e de pensar (p. 1-2).

Tais características traduzem o posicionamento de negação e invisibilidade apresentado pelos proponentes na implementação das ações das políticas públicas à Educação do Campo, por não considerarem o universo que envolvia o homem do campo, seus direitos e sua identidade. Isso já é fato notório na literatura a respeito do processo da Educação do Campo, que levou Rangel e Carmo (2011, p. 210) a explicarem:

> Os vários programas implementados nas décadas de 1930 e 1940 foram prejudicados por fatores que, ainda hoje, interferem nas possibilidades de contribuições efetivas à educação do campo, como o precário conhecimento do contexto de origem dos sujeitos, a pouca participação das escolas nas decisões que regulam o seu funcionamento e a inadequação das políticas às reais demandas do meio rural.

Em consonância com a citação dos autores, destaca-se que, dentre os fatores que contribuíram para a inércia dos programas implementados para a Educação Rural, encontra-se a ausência de conhecimento das realidades dos sujeitos do campo, e, ainda, a inexpressiva participação da comunidade escolar nesses programas, bem como as inadequadas políticas.

Observa-se que o problema vai muito além do tratamento da Educação Rural como “área específica”, não adianta procurar resolver com adaptação de conteúdos e programas, a situação é política, enquanto permanecer a visão de que os problemas da Educação Rural estão apenas nas especificidades, a Educação Rural não se consolida (ARROYO, 1982).

Seguidamente, Arroyo (1982, p. 5) realiza uma argumentação trazendo a seguinte reflexão:

> A luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica. Consequentemente, a luta pelo acesso ao saber vai se tornando um ato político. Os programas de educação rural que podem atender ou negar esta reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política.

Desse modo, pode-se compreender que, além de a educação ser uma política pública, também é um ato político por aqueles que estão no processo educacional, na medida em que se luta por uma educação de qualidade, tanto nos aspectos de conhecimentos, quanto nas questões de infraestruturas das escolas e condições de trabalho.

Freire (1986) se refere a isso ao ressaltar que é necessário que o professor compreenda o seu fazer, dentre vários, na docência, o qual também é um ato político, e, portanto, esse profissional deverá conciliar sua prática com sua opção política. Assim, é preciso que os professores sejam conscientes dos objetivos educacionais e utilizem a criticidade de análise na leitura dos documentos prescritos, regulamentados como suporte de orientações ou normativas obrigatórias, para posicionarem-se frente a estes, como forma de estabelecimento de critérios antes de executá-las.

Nesse contexto, percebe-se que a oferta da Educação Rural sempre atendeu aos interesses da classe dominante, e, portanto, não havia interesse em investir em uma educação que não fosse apenas para o cumprimento de projetos que buscavam atender a um certo objetivo econômico, e, dessa forma a educação das populações em espaços rurais passava a ser relegada a segundo plano.

Na definição de Souza e Meireles (2014, p. 72), verifica-se que:

> As escolas rurais, de modo geral, desde o seu surgimento, centram-se num modelo de educação com princípios e políticas voltadas para a educação urbana. Trata-se, pois, de uma lógica urbana transferida para a escola rural, atentando para uma perspectiva que desconsidera o contexto rural e cultura local.

Nesse sentido, os autores evidenciam que a Educação Rural foi e ainda é marcada por uma visão urbanocêntrica, que desvaloriza, desqualifica e, por vezes, negligencia as especificidades e singularidades do espaço rural. Trata-se de uma educação vista preponderantemente pelos diversos governos brasileiros como simplesmente um prolongamento ou transferência da escolarização urbana.

Esse pensamento contradiz a realidade, pois as pessoas que residiam no

campo precisavam romper com o conceito estabelecido de Educação Rural como sinônimo de urbano. Para tanto, deveriam ser instituídas algumas especificidades, conforme o contexto territorial das comunidades rurais, que buscam encontrar sentido social por meio de suas identidades consubstanciadas pelo conhecimento.

No entanto, no ano de 1990, essa concepção começa a ser mudada com a implantação das legislações que foram trançando o ensino rural, que, doravante, passa a ser denominado como Educação do Campo, a partir de reivindicações dos movimentos sociais, que buscavam a garantia de uma identidade social para os sujeitos do campo.

Ressalta-se que a Educação do Campo não é continuidade da Educação Rural, trata-se de uma iniciativa para a manutenção das escolas nas zonas rurais, afastando algumas sistematizações preconizadas pela má qualidade, pela falta de professores e pela falta de recursos.

De acordo com Santos e Neves (2012, p. 2):

> Educação do Campo é diferente da educação rural, pois é construída por e para os diferentes sujeitos, práticas sociais, territórios e culturas que compõem a diversidade que compõem o campo, ela se apresenta como uma garantia de ampliação das possibilidades dos camponeses que criarem e recriarem as condições de existência no campo. Portanto, a educação é uma estratégia importante para a transformação da realidade dos sujeitos do campo, em todas as suas dimensões (sociais, ambientais, culturais, econômicas, éticas, políticas).

Nesse pressuposto de evidenciar a Educação do Campo, Gusso e Almeida (2009) enfatizam que as mudanças começam com a terminologia e, principalmente, no modo de pensar a Educação Rural, que passou, posteriormente, a ser chamada de Educação do Campo.

Instituída, portanto, na década de 1990, a Educação do Campo foi defendida no “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA”, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Universidade de Brasília (UnB).

Ademais, o evento objetivou discutir questões pertinentes a melhores condições para a educação dos camponeses e a incorporação de Projeto Político Pedagógico para atender a essas necessidades.

Dessa forma ao considerar, portanto, o contexto reivindicatório em que a

Educação do Campo se insere, discutiu-se a necessidade de uma educação que contemplasse o direito dessa população à educação, respeitando suas existências nos espaços rurais, como significado de vida e de produção, pois, apesar de toda negação e invisibilidade registrados nos textos constitucionais, os povos do campo não se emudeceram, criando estratégias para continuarem lutando pelo direito e sua materialização.

Assim, cabe aos órgãos responsabilizadores a criação de políticas públicas educacionais mais assertivas, de caráter afirmativo[9], em resposta e reconhecimento à seguridade dos direitos dos povos do campo, em decorrência da negligência com a qual vem sendo tratada historicamente, apesar da existência de algumas bases educacionais. Contudo, conforme evidencia-se na subseção a seguir, os aspectos legais dessa oferta de ensino no país ainda se mostram indiferentes aos aspectos até aqui discutidos.

3.2 EMBASAMENTO LEGAL PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO NO CAMPO

A Educação do Campo, no Brasil, tem sido discutida por diversos autores, dentre os quais Caldart (2003), que contribui para a ideia das análises críticas sobre organização escolar rural brasileira, em uma perspectiva histórica, com vistas a melhor compreender o atual cenário sociopolítico do qual emergem as demandas por uma Educação do Campo, em contraponto à educação para o campo.

Além da autora supracitada, Demerval Saviani (2011) expõe suas ideias fazendo um panorama histórico e político no que tange à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tratando, também, sobre a educação escolar nos meios rurais.

Não obstante, a LDBEN/1996 normatizou o Art. 28, que determina que a Educação Básica deverá ser ofertada para a população rural, prevendo as adaptações necessárias, conforme as especificidades e peculiaridades da vida rural de cada região, em especial no que tange a conteúdos curriculares, metodologias e

[9] Como, por exemplo: flexibilizar o percentual de 40% da parte diversificada da BNCC, deixando a cargo dos Municípios e Estados a ampliação conforme a necessidade do currículo e DA proposta pedagógica da comunidade, somando a isso a obrigatoriedade da habilitação em Educação do Campo, para atuar nas escolas em localidades rurais.

organização escolar.

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

Todavia, mesmo com a promulgação da LDBEN/1996, existem algumas observações que precisam ser norteadas quando se fala na efetividade da Educação do Campo, em decorrência de fatores expostos por Brandão (2007, p. 83), quais sejam:

> A natural diminuição das escolas em função da urbanização e do consequente êxodo rural, principalmente pelas questões que trata dos recursos financeiros, em que se deve ampliar as possibilidades de gastos com o transporte escolar e, dessa forma, grande parte dos Estados e Municípios brasileiros passou a utilizar essas verbas para a aquisição e ampliação de sua frota, fazendo com que as crianças do meio rural fossem transportadas para escolas urbanas.

Diante dessa visão do autor, observou-se que a Educação do Campo vive no entorno de duas situações, uma por conta do êxodo rural e a outra decorrente das questões de transporte, que fazem com que ocorra a diminuição desses espaços para nortear os moradores do campo acerca do direito à educação no local onde vivem.

Para tanto, os movimentos sociais continuaram a buscar pressupostos legais que garantam o direito desses camponeses, buscando a elaboração de políticas públicas. Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 149-150):

> Garantir o direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Sendo assim, a Educação do Campo ganhou um significativo olhar no contexto do ensino brasileiro a partir da promulgação do Parecer n.º 36, de 2001, o qual trouxe, em sua instituição, as medidas para adequação da escola à vida do campo, por meio das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Essas normatizações perfazem uma política pública para promover mudanças impulsionadas pelos movimentos sociais do campo que lutavam pela seguridade do fortalecimento da identidade social e cultural, para consubstanciar a autonomia e

emancipação dos saberes daqueles que moram fora do centro urbano.

Diante das bases legitimadas, torna-se essencial iniciar a subseção discorrendo sobre a Constituição Federal de 1988, que legitima alguns princípios norteadores do formato do ensino que deverá ser ministrado, no Art. 206:

> I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
> VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - Garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Na CF de 1988, a Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Sobre isso, Fernandes (2002, p. 67) argumenta:

> Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

Sendo assim, o arcabouço de legislações específicas para a Educação do Campo compõe as políticas públicas apresentadas no Quadro nº 02, de forma cronológica:

Quadro nº 02 – Legislações para Educação do Campo

Leis/Parecer/Resolução	Assunto
Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996	Diretrizes e bases da Educação Nacional
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001	Plano Nacional de Educação de 2001-2010
Parecer CNE/CEB nº 36 de 04 de dezembro de 2001	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.
Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008.	Estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Decreto nº 7.352, de 4 de novembro	Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o

de 2010	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
Resolução CNE/CEB n. 7/2010, de 14 de dezembro de 2010.	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE

Fonte: Organizado pela autora (2021)

Ao analisar o quadro no que tange às bases legais para a Educação do Campo, ressalta-se, inicialmente, a LDBEN/9394, que, no Art. 28, retrata, em forma de lei, especificamente essa educação.

A supracitada lei traz algumas contribuições para os sujeitos do campo visando fortalecer as significativas lutas que foram empreendidas para garantir o direito à Educação do Campo que viabilizasse a diversidade e as necessidades para o homem que vive no local, desvinculada de aportes somente para o ensino urbano.

Seguidamente, após essa normativa, promulgou-se a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos (2001 a 2010). Não se pode dizer que o referido PNE trouxe avanços para a Educação do Campo, uma vez que não a reconheceu como uma "modalidade específica de ensino" em relação as demais modalidades garantidas nesse documento (ROSATO; PRAXEDES, 2015, p. 46).

Contudo, alguns pesquisadores elencam alguns reconhecimentos parciais quanto aos aspectos da Educação do Campo. Dentre esses aspectos estão:

> As escolas com atendimento a pré-escola necessitavam de infraestrutura; flexibilizou a organização escolar e formação adequada dos professores vinculada as particularidades do meio rural; atribuiu importância ao atendimento a escolaridade de jovens e adultos merecendo acompanhamento; manifestou a relevância da educação tecnológica e projetos de ensino profissionalizante por meio escolas agrotécnicas, vinculadas ao modo de produção de cada região e suas particularidades; assumiu o compromisso de preservar a educação básica do campo considerando seus valores e, por fim, a inserção da formação de professores e programas de formação com temas que abranjam as especificidades do campo (ROSATO; PRAXEDES, 2015, p. 46).

Entretanto, o fortalecimento para pensar sobre a Educação do Campo começa com o Parecer CNE/CEB nº. 36/2001, o qual reconheceu o campo não somente como um perímetro não-urbano, mas como o local de "possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana" (BRASIL, 2001).

Enfatiza-se, assim, que, através desse documento, as escolas ganharam maior

visibilidade no país, pois evidenciou:

> O modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2001).

Dessa forma, o parecer frisa a importância da educação para o exercício pleno da cidadania, considerando a solidariedade e a justiça social, envolvendo as populações rurais e urbanas, conforme destacado no Art. 4º.

> O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á em um espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 203).

Não obstante, as escolas do campo deixam de seguir o referido documento e passam a ser organizadas pela Resolução CNE/CEB nº. 1, aprovada em 03 de abril de 2002, a qual determinou, especificamente no Art. 2º, parágrafo único:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.1).

Essa resolução trouxe o reconhecimento das peculiaridades próprias do campo, como sua identidade, temporalidade, saberes e memória coletiva como um fortalecimento do que já estava determinado na LDBEN/9394, nos Arts. 23, 26 e 28, os quais contemplam “a diversidade do campo nos diversos aspectos, como: social, cultural, político, econômico, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002, p. 2).

No entanto, foi por meio da promulgação da referida Resolução que se provocou uma reflexão sobre a importância de pensar na Educação do Campo ao redirecionar o olhar à cultura, às características, às necessidades e aos sonhos dos que vivem nesses meios, em busca da democratização do ensino, por meio da efetivação das políticas públicas para essa modalidade educativa (BRASIL, 2002).

As Diretrizes estabelecidas na Resolução tiveram a finalidade de adequar o projeto institucionalizado das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais (ROSATO; PRAXEDES, 2015), o que “representa um importante avanço na

construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é o espaço essencial para o desenvolvimento humano". Configurando-se como um "ponto de chegada" pelos movimentos sociais na conquista desse direito, todavia, também é um "ponto de partida" na busca pela sua efetividade (FERNANDES, 2009, p. 136).

Diante disso, ressalta-se que há a necessidade da implementação de políticas públicas pelos entes federados no fomento de ações efetivas; um desafio a ser vencido quando se trata Educação do Campo. Contudo, é possível observar algumas ações que se realizaram nessa perspectiva:

> A instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, criado pelo Ministério da Educação – MEC pela Portaria n. 1.374/03, para subsidiar a formulação de políticas públicas para a Educação do Campo; A realização da II CNEC – Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, em Luziânia-GO, a qual finalizou com uma declaração, "Por uma Política Pública de Educação do Campo"; Em 2004, cria-se a Coordenação-Geral de Educação do Campo-CGEC, estruturada na organização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI/MEC; Em 2005, instituição do Fórum Permanente dos Pesquisadores em Educação do Campo, por ocasião do 1º Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo; Em 2005, a criação do Programa Saberes da Terra/MEC: programa nacional de educação de jovens e adultos; Em 2006, a elaboração do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo, por uma comissão do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo -GPT/MEC; A criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo-Procampo/MEC; Em 2013, a criação do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, por meio da Portaria n. 86/13, consiste "em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implantação da política de Educação do Campo". Em 2011, o Programa Nacional do Livro Didático, contemplando as especificidades das escolas, destinado aos anos iniciais do ensino fundamental e suas formas de organização e, por fim, em 2013, a "criação Escola da Terra", sendo uma ação do PRONACAMPO, para a formação de professores em escolas do campo (ROSATO; PRAXEDES, 2015, p. 52-55).

Conforme demonstrado acima, muitas ações foram realizadas em âmbito institucional sob a responsabilidade do Ministério da Educação, entretanto, não se pode dizer que foram efetuadas sem considerar as reivindicações de grupos ligados aos movimentos sociais.

Desse modo, pode-se dizer que são resultados do protagonismo desses sujeitos, que permanecem lutando pela materialização de políticas públicas que alcancem, de fato, a escola do campo na sua totalidade.

Diante disso, Rosato e Praxedes (2015), ressaltam que dois fatores contribuíram no avanço das políticas públicas voltada para a Educação do Campo: um refere-se à publicação da Resolução nº. 2/2008, a qual estabeleceu diretrizes

complementares para o atendimento a Educação Básica do campo, apresentando o que se compreende por Educação do Campo:

> A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (2015, p. 57)

O outro fator refere-se à promulgação, no ano de 2010, do Decreto nº 7.352, em 04 de novembro, que corroborou com os anseios dos sujeitos que defendiam a Educação do Campo. Assim, dispuseram a Política Nacional da Educação do Campo e da Reforma Agrária – PRONERA, que apresentou, em seus dispositivos, ações que deverão ser realizadas entre os entes federados (Estados, Municípios e Distrito Federal), em atendimento às necessidades educacionais das crianças, jovens e adultos.

Nesse escopo, as escolas do campo deveriam atender todos os níveis e modalidades de ensino, bem como ter o suporte técnico e financeiro, formação de professores, recursos pedagógicos. Não obstante, alguns entendimentos se fazem primordiais para se compreender termos como “população do campo” e “escola do campo”:

> I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

Os sujeitos que compõem as definições da Educação do Campo e que estão na escola no campo perfazem a contextualização instituída no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que contemplou as regiões de assentamentos. De acordo com Santos, Molina e Jesus (2011, p. 103), o programa era destinado a:

> Melhorar as condições de acesso à educação de crianças em processo de alfabetização e escolarização, formação profissional técnica, proporcionar desenvolvimento dos assentamentos rurais, atender os jovens, adultos, famílias e alunos cadastrados em cursos de especialização promovido pelo

> Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, em regiões de assentamentos, sob o monitoramento do Ministério da Agricultura.

Considerando esse contexto, percebeu-se que foi um longo caminho percorrido quanto à inserção da Educação do Campo nos planejamentos das legislações educacionais para garantir os aspectos legais, o que não significa que estão sendo atendidas de fato; contudo, essa transitoriedade faz-se necessária, objetivando a execução por meio das ações administrativas e pedagógicas nas esferas dos municípios e estados.

Nesse ínterim, ao chegar no ano de 2010, a Educação do Campo ganhou um novo olhar com a promulgação da Resolução CNE/CNB nº 07, de 14 de dezembro de 2010, na qual se instituiu o conceito de Educação do Campo no Art. 38:

> Art. 38 A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008) (BRASIL, 2010).

Nessa Resolução, a centralidade do currículo respeita a diversidade e os espaços do entorno do homem do campo para viabilizar os saberes apropriados às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural.

Assim, segundo Caldart (2012, p. 259):

> A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola.

Por fim, a Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, legitimou o Plano Nacional de Educação, com vigência para mais dez anos (2014-2024), que foi intitulado como um instrumento de planejamento que deverá ser executado pelos entes federados, sob o monitoramento do MEC.

Além disso, o PNE/2014, dispõe de dez diretrizes, compostas por vinte metas. Nelas, nota-se a visibilidade dada à especificidade da Educação do Campo, quanto aos seguintes aspectos:

> A ampliação da oferta da educação infantil; o desenvolvimento das tecnologias nas atividades pedagógicas; a expansão da matrícula de ensino médio; os programas de educação e cultura; a implantação de salas de recursos multifuncionais; o apoio a alfabetização com materiais específicos,

> a oferta da educação integral; a garantia do transporte escolar; o desenvolvimento de pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar; a consolidação da educação escolar no campo de populações tradicionais; o desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas especificas para a educação escolar do campo; programas de correção de fluxo; a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional; a expansão ao atendimento específico à população do campo: acesso, permanência, conclusão e formação dos profissionais para atuação nessas populações; favorecer o acesso das populações do campo a programas de mestrado e doutorado; implementar programas para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e; considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo no provimento de cargos efetivos (ROSATO; PRAXEDES, 2015, p. 60-62).

Esses aspectos denotam, por um lado, o resultado das conquistas das especificidades da escola do campo em documentos legais, evidenciando avanço. Entretanto, há uma distância entre propor legislação e executar políticas públicas. Cabe aos Municípios e Estados, portanto, a execução das ações, por meio de seus planejamentos institucionais junto as unidades escolares, possibilitando alcançar as metas e estratégias elencadas no PNE.

Nesse sentido, mesmo com todas as bases legais evidenciadas no perfilar dessa subseção, observou-se que a realidade é contraria às diretrizes promulgadas, visto que não há indícios de incentivos específicos para a Educação do Campo em todo o território nacional, que enfatizam o respeito às diversidades geográficas daqueles que residem no campo.

3.3 O DILEMA TEÓRICO/IDEOLÓGICO ENTRE EDUCAÇÃO “DO” CAMPO E EDUCAÇÃO “NO” CAMPO

Quando se discorre sobre o respectivo dilema ideológico sobre a educação no/do campo, verifica-se que essa questão está presente em muitos embates em tempos contemporâneos, principalmente, por evidenciar que a população do campo precisa dessa seguridade ao direito à educação. No entanto, vinculada à sua identidade construída pelos movimentos sociais, os quais não se acomodaram frente aos estigmas depreciativos atribuídos à educação dos povos do campo.

Os termos no/do originaram-se na “1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, que foi considerada como o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo”, e, assim, redirecionar meios de

evidenciar que o campo é lugar de vida, que as reivindicações por “políticas públicas específicas e por um projeto educativo para seus sujeitos” são pertinentes (CALDART, 2004, p. 10).

Diante disso, a Conferência caracterizou-se como o marco na análise das políticas públicas para contemplar as especificidades da população do campo; assim, era necessário que as peculiaridades desta fossem explicitadas em documentos legais, bem como incluídas com mais nitidez nos planejamentos e na execução das propostas educacionais.

Como se percebeu, o evento apresentou o painel da educação ofertada, o modo como estava se constituindo no cenário político, em documentos legais, e os seus reflexos em normativas, principalmente a sua materialidade no chão da escola e nas comunidades.

Dessa forma, compreende-se que, nesses espaços de reflexão, ocorrem o diagnóstico, a análise e os encaminhamentos necessários, porque o campo não para, está em movimento sempre. Ou seja, as políticas públicas estão sob o monitoramento dos movimentos sociais e sindicais “Por uma Educação Básica do Campo”, objetivando diminuir as distâncias entre o proposto pelas políticas públicas e a execução na escola (CALDART, 2004).

Entretanto, foi em 2002 que esse movimento passou a ser “Por uma Educação do Campo”, em virtude da luta pelo direito à educação, não somente em escola formal, mas para atender ao “conjunto dos processos constituídos pela humanidade, e, ainda, “ao direito à escola pública do campo pela qual lutamos”. Contudo, “não trata de inventar” o campo, mas, de obter, nas experiências, bases que orientam as “práticas e políticas de educação” (CALDART, 2004, p. 11-12).

Nessas práxis, a autora faz um destaque salutar sobre essa perspectiva:

> O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos (CALDART, 2004, p. 11).

Com a realização da Conferência, houve uma provocação para repensar a educação em conformidade com a Carta Magna do Brasil, no que tange à oferta do ensino como um direito social. Todavia, deveria ser mais específica em sua

propositura ao descrever para qual povo se destina a Educação do Campo, ao delimitar-se uma identidade. Assim, além do direito à educação, essa educação deveria ser revestida de atributos da cultura das comunidades.

A partir de então, o movimento social passou a perceber que a Educação do Campo deveria promover esse olhar para os sujeitos que residem fora do âmbito urbano. Mas também contemplar os conhecimentos universais para o processo de aprendizagem. Percebeu-se, ainda, que o camponês está erradicado em um determinado espaço, um território, que o define pela sua singularidade dentro de uma totalidade geográfica.

Situação essa, que reporta à ideia de Fernandes, quando ressalta que compreender a Educação do Campo nos remete ao território, que não se reduz apenas geograficamente, mas também aos outros aspectos do campo.

> A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses (FERNANDES, 2008, p. 40).

Sendo assim, o território deve ser entendido como um espaço heterogêneo, composto por pessoas que vivem, trabalham, estudam e produzem seu *modus vivendi* em relação às peculiaridades e especificidades do meio rural, em determinado território geográfico, nas diversas regiões brasileiras.

Diante disso, o autor enfatiza que o território possui diferentes conceitos. Aqui, ele será entendido enquanto espaço geográfico.

> O território como categoria geográfica tem uma longa história teórica. [...] Na essencialidade do conceito de território estão seus principais atributos: totalidade, multidimensionalidade, escalaridade[10] e soberania. [...] Quando o território é concebido como uno, ou seja, apenas como espaço de governança, e se ignora os diferentes territórios que existem no interior do espaço de governança, temos então uma concepção reducionista de território, um conceito de território que serve mais como instrumento de dominação por meio das políticas neoliberais (FERNANDES, 2008, p. 52).

Compreende-se, então, que o conceito de território está relacionado ao espaço geográfico e ao campo de decisões políticas e suas respectivas dimensões, dentre as

---

[10] Refere-se às diversas escalas geográficas "de um país, de um estado ou de um município" (FERNANDES, 2008, p. 52).

quais, cabe destaque para o social, o econômico e o cultural, em determinados espaços sob sua responsabilidade. Nesse universo está o território camponês, o qual faz parte da totalidade das políticas públicas. Contudo, com sujeitos que se identificam como protagonistas nesses territórios, por uma educação que congregue seus valores, costumes, sua identidade.

Desse modo, o território delimitado para o sujeito do campo tem um significado que ultrapassa a intencionalidade das políticas públicas em afastá-los de seu habitar, mas tem significado de vida, de existência, Além de uma escola no campo, onde possam interagir e aprender com o meio no qual moram.

Ao se discutir Educação do Campo propõe-se, portanto, pensar em sua totalidade, uma escola no e do campo, que deve ser feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham para assimilação do conhecimento.

Caldart (2003, p. 26) contribui com a discussão, ao contextualizar essas duas concepções: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculado à cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

No entanto, compreender a Educação do Campo não é ter apenas o reconhecimento acerca da noção do espaço geográfico no qual estão inseridas as unidades escolares, configura-se uma atenção além disso, trata-se de ver o processo de construção do conhecimento dentro de um universo que dialogue com os demais espaços, dentro de uma territorialidade, por meio de uma educação na perceptiva da formação humana e integral, relacionando a cultura e a identidade local e regional.

Além disso, o Decreto nº 7.352/2010 delimitou que os princípios devem ser inspirados na educação no/do campo que, de fato, atendam à diversidade do sujeito e que possam dar conta de contemplar a heterogeneidade e as especificidades do campo brasileiro (BRASIL, 2010).

Nesse escopo, todo o processo de aprendizagem deve oportunizar uma escola organizada no campo para ofertar a produção dos conhecimentos para autonomia, em consonância com a realidade dos sujeitos. Ou seja, tem-se que pensar que “devemos não só respeitar os saberes com os alunos, mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação aos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 33).

Seguidamente, o autor indaga: “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência

social que eles têm como indivíduos? ” (FREIRE, 1996, p. 34).

Com base nessa discussão, é perceptível a importância da articulação dos saberes curriculares com os saberes dos estudantes no processo de construção do conhecimento, que, no espaço escolar, devem e podem ser respeitados e valorizados, assim, elencando na proposta curricular da escola os conhecimentos convergentes com a realidade do homem do campo.

Dessa maneira, pensar na Educação do Campo significa, também, construir uma escola do campo, significa estudar para viver no campo, buscar e desconstruir a lógica de que se estuda para sair do campo (BRASIL, 2003).

Outrossim, nesse diálogo sobre a Educação do Campo, segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2009), o ensino deve ser específico e diferenciado, isto é, alternativa, mas, sobretudo, deve ser executado no sentido amplo de processo da formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade plena e feliz.

Ademais, Arroyo e Fernandes (1999) asseguram que se pode confirmar que a concepção de Educação no/do Campo vai além da transferência do currículo urbano para o rural, como geralmente ocorria na concepção de Educação Rural. Faz-se imprescindível que o ensino no/do campo atenda aos desafios da própria realidade, bem como a diversidade cultural preconizada pelas políticas públicas na contemporaneidade, visto que o ensino no campo é permeado por saberes e metodologias que atendam à organização pedagógica considerando as especificidades.

Ao mesmo tempo, deve-se considerar e respeitar a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola (BRASIL, 2007).

Não obstante, o paradigma da Educação do Campo busca a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor.

É importante trazer à baila que, no âmbito da Educação do Campo, existe o norteamento legal da Pedagogia da Alternância, evidenciada como uma metodologia central no desenvolvimento da proposta curricular dentro de uma ação que deve viabilizar os saberes como:

> Uma forma de organização do ensino que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos, espaços e saberes diferentes, tendo como finalidade uma formação integral do estudante. Requer um método que busca a interação entre o estudante e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover permanente troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e a escola (BRASIL, 2020, p. 11).

Assim, a Pedagogia da Alternância se insere como diretriz metodológica que articula os conhecimentos da realidade local e do acadêmico, no desenvolvimento do processo formativo dos estudantes. Para tanto, o viés será sempre a realidade, a qual deverá permear toda a proposta pedagógica.

Além disso, segundo as orientações de Brasil (2020, p. 2), esse formato pedagógico possibilita pensar os processos educativos inovadores no atendimento às crianças de comunidades remotas. E ainda apresenta as seguintes características e motivações específicas:

> A urgência de ações afirmativas que ajudem a reverter à situação educacional existente no campo, especialmente no que se refere à oferta dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
>
> A Pedagogia da Alternância enquanto paradigma e matriz teórica educacional;
>
> A necessidade de reconhecimento da Pedagogia da Alternância em âmbito nacional, dada a dificuldade de autorização e reconhecimento por parte de alguns Conselhos Estaduais de Educação, em razão de suas especificidades didático-metodológicas, impedindo ou dificultando sua organização e funcionamento;
>
> A compreensão de que é necessária uma regulamentação em nível nacional, reconhecendo a possibilidade de uso da Pedagogia da Alternância, a partir de uma escola emancipadora e com uma política de formação de sujeitos, que articule saberes e fazeres, num processo de formação integral (BRASIL, 2020, p. 2).

Como se observa, a Pedagogia da Alternância é uma ação afirmativa reconhecida pela exclusão dos povos do campo no processo educacional. Sua matriz teórica articula-se aos saberes e fazeres, na organização do pleito da formação integral dos estudantes, mais especificamente dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No entanto, na sua implementação, há que se vencer as burocracias do sistema de ensino, pois trata-se de uma proposta que necessita de apoio financeiro, infraestrutura e recursos humanos compatíveis com o desenvolvimento.

Essa Pedagogia nasceu na França, em 1935, em decorrência da insatisfação

de um senhor, agricultor com a educação ofertada ao seu filho. A partir disso, nasceu "o movimento de camponeses e populações do meio rural pela materialização de uma educação diferenciada para seus filhos" [...] emergindo o "marco inaugural das *Maisons* Familiares *Rurales*" (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011, p. 116).

No Brasil, essa Pedagogia chega na década de 1960, mais precisamente em 1969, no estado do Espirito Santos, onde foram fundadas as Escolas Famílias Agrícolas (EFA´s), visando à formação dos jovens e dos adultos em consonância com a vivência da vida rural.

Esse contexto tem se refletido em projetos e programas do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em programas do Ministério da Educação como: "o Projovem Campo, Saberes da Terra e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)" (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011, p. 120).

Nessa perspectiva, os autores destacam que:

> A Pedagogia da Alternância nesse âmbito passou a mostrar-se como uma alternativa adequada para a educação básica, especialmente para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, devido à relação expressiva que promove entre as três agências educativas – família, comunidade e escola (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011, p. 121).

Trata-se, assim, de uma proposta didático-metodológica que objetiva promover o desenvolvimento dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, por meio da alternância dos tempos das agências educativas: família, comunidade e escola; para tanto, busca alinhar os conhecimentos produzidos na comunidade por meio de uma pedagogia que atenda aos objetivos propostos.

Destaca-se que essa metodologia possui aspectos com a Pedagogia Libertadora[11] de Paulo Freire e com a Pedagogia Marxista[12]. Como dito anteriormente, nasceu na França e foi estudada por Gimonet[13] (SINHORATTI, 2014). Desse modo, é

---

[11] A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo um processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpretação dos problemas (FREIRE, 1987, p. 100).

[12] "O pensamento de Marx aponta para a emancipação das classes populares e a formação do ser integral, na medida em que afirma a necessidade de superar as relações de dominação e a formação unilateral baseada no modo de produção capitalista. Assim orientada, a Educação do Campo assume características de uma educação de classe em vista de seu empoderamento" (BENINCÁ, 2013, p. 5).

[13] "Faz-se necessário destacar que, no Brasil, encontramos muitas referências sobre a Pedagogia da

dissonante com a pedagogia tecnicista, que, segundo Saviani (2019, p. 381) se baseia "no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade".

Ou seja, a Pedagogia da Alternância configura-se no âmbito da Educação do Campo como promotora de ações educacionais de caráter popular (FREIRE, 1997), despertando, nas agências educativas, a consciência da luta pelo direito coletivo (CALDART, 2009) em uma perspectiva crítica (GIROUX, 1997) e consciente do processo que envolve todos na conquista de emancipação dos estudantes. [...] "Em outras palavras, uma epistemologia que os ajude a reconhecer a natureza social, e, portanto, política do pensar e do agir" (GIROUX, 1997, p. 87).

A Pedagogia da Alternância encontra, no desenvolvimento da Educação no/do Campo, condições para se efetivar, uma vez que congrega as mesmas perspectivas defendidas pelos movimentos sociais, que lutam por uma educação que se origine a partir da participação da comunidade, visando à superação de pressupostos epistemológicos de sustentação capitalista.

Ao empreender-se a discussão proposta nesta seção, percebeu-se que, independentemente da localização geográfica, o ensino deve ser feito para garantir o desenvolvimento da identidade social do sujeito, esteja a escola na zona urbana ou no campo.

Outro ponto salutar nessa discussão dos dilemas teórico/ideológico entre educação do/no campo deve ser feito ao mensurar que a transformação da educação depende do formato social que deve assumir o pensamento global, de ver aqueles que residem nessas localidades como sujeitos de direitos e deveres que devem atuar democraticamente por meio do conhecimento nas dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais.

Alternância a partir de Jean-Claude Gimonet, pesquisador Francês que dedicou sua vida profissional à Pedagogia da Alternância. Antes de ser autor, Gimonet foi monitor, diretor e formador de um centro de formação por alternância (CFR) na França" (SINHORATTI, 2014, p. 3).

4 A BNCC E A EDUCAÇÃO NO CAMPO

Esta seção buscou evidenciar, por meio das falas epistemológicas, uma contextualização científica no que tange à Base Nacional Comum Curricular e à Educação do Campo, trazendo aportes referente ao currículo no contexto educacional.

Para tanto, iniciou-se com a discussão acerca da Educação Rural, posteriormente, com a instituição da nova nomenclatura para a Educação do Campo e com o advento da promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, até chegar na contemporaneidade, em que os currículos foram constituídos em uma perspectiva de contemplar a igualdade e a equidade.

Ressalta-se que essa nova perspectiva curricular foi legitimada pela Base Nacional Comum Curricular em todo o território brasileiro, em que se determinou um ensino voltado para uma nova organização metodológica na qual as competências e habilidades devem ser priorizadas em meio aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de atuação, unidades temáticas, objetos de conhecimento.

Sendo assim, as subseções a seguir fazem esse panorama para evidenciar a compreensão dessas tratativas no campo curricular para consubstanciar o direito social à cidadania por meio de um documento norteador que respeite as especificidades locais e regionais.

4.1 O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO RURAL

Nesta subseção foram abordados fatos substanciais da história para evidenciar a compreensão do delineamento do currículo escolar na educação brasileira para o ensino na zona rural. O recorte histórico abrangeu o período da República aos dias atuais, em que o Brasil promulgou a Resolução nº 02/2017, que orientou a construção ou atualização dos currículos educacionais referente à Base Nacional Comum Curricular.

Contudo, antes de apresentar esses aportes, é pertinente fazer uma breve explanação dos fatos políticos que antecederam a República e que influenciaram em tomadas de decisões no campo do currículo do sistema educacional brasileiro.

A educação no meio rural, como já citado anteriormente, começou a ser discutida a partir da década de 1930 com maior intensidade; antes, apesar da

necessidade da sua oferta, foi deixada de maneira isolada, sem menções nos planejamentos da política educacional, no que tange aos paradigmas culturais de que as pessoas que moravam na zona rural não precisavam ler, tampouco escrever.

Essa ruptura começou a acontecer com a vinda da família real ao Brasil, momento em que foram criadas as academias superiores e as escolas politécnicas para contemplar os próprios interesses da realeza.

Por outro lado, em virtude de o Brasil ser um país agrário, não se manifestou o "interesse em investir na educação popular, por considerarem que os trabalhadores rurais imigrantes e em grande número e os escravos, não precisava aprender a ler" (ARANHA, 1989, p. 189).

A autora destaca que, desse modo:

> O ensino primário foi se estabelecendo em raras escolas de maneira precária e, em condições precárias de funcionamento. Com o advento do fechamento do parlamento, em 1924, D. Pedro I outorga a Constituição do Império, e a qual trazia a "referência a um sistema nacional de educação" (ARANHA, 1989, p. 189).

Dentre os dispositivos da referida constituição, o inciso 32, do Art. 179, menciona "a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (SAVIANI, 2013, p. 123). No entanto, o que acontecia era uma oferta mínima do ensino, com raras escolas, em condições precárias, as quais se destinavam apenas à instrução elementar de ler, escrever e contar.

Assim, Saviani (2013, p. 124) destaca que, em 1826, o Parlamento retoma algumas discussões, dentre elas,

> A situação nacional da instrução pública. Com destaque para a proposta dos deputados Januário da Cunha Barbosa, José Cardoso Pereira de Mello e Antônio Ferreira França, "que pretendia regular todo o arcabouço do ensino distribuído em quatro graus, assim denominados: 1° grau: pedagogias; 2° grau: liceus; 3° grau: ginásios; 4°grau: academias:"

Nesse contexto, cabe observar que a educação primária e a secundária não eram obrigatórias, bem como não eram requisitos para acesso aos outros níveis de ensino. Ficava a cargo das famílias buscarem essa oferta, desse modo, a classe dominante contratava preceptores para realizarem as aulas em sua residência, ou se uniam e contratavam um professor para ministrar as aulas.

Em 1889, com a Proclamação da República, apesar da inspiração democrática, a educação popular foi mantida sob a responsabilidade das províncias, diante da nova

denominação de estados, o que não significou o fim de uma sociedade e de uma educação elitista.

> As décadas derradeiras do Império ensejam profundas transformações na sociedade brasileira. A expansão da lavoura cafeeira, remodelação material do país (redes telegráficas, instalações portuárias, ferrovias, melhoramentos urbanos, dentre outros) um surto de crescimento industrial, e principalmente, uma urbanização significativa junto com o fim do regime da escravidão e a adoção do trabalho assalariado completaram um conjunto de processos e situações que colocavam o país no rumo da modernização (GHIRALDELLI, 2000, p. 15).

Acrescenta Romanelli (2001, p. 41), ao mencionar que a Constituição de 1891, assim como a de 1934, continuou com o aspecto da permanência da dualidade do sistema de ensino, uma vez que os incisos 3º e 4º do Art. 35 determinava à União "criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados", além de prover a instrução secundária no Distrito Federal".

Dessa forma, se delegava aos Estados o papel de prover e legislar sobre a educação primária, criar e controlar o ensino primário e o profissional, que compreendia, principalmente, as escolas normais para as moças e o ensino técnico para os rapazes. E, quanto à União, se estabelecia a função de criar e controlar a instrução superior em todo o território nacional, bem como de criar e controlar o ensino secundário acadêmico.

Frisa-se que esse cenário evidenciava a distância entre o ensino da classe dominante nas escolas secundárias, acadêmicas e superiores e a educação popular em escolas primárias e profissional. Outrossim, demonstra-se que a educação da classe dos proletários, quando existia, era conduzida para cursos sem prestígio social, além de ser controlada para não oportunizar o crescimento social, como uma forma de manter a mão de obra para atender a classe dominante.

Nesse mesmo sentido, os cursos técnicos também eram bastante precários, tal situação demonstrava a falta de interesse e descaso com a educação profissional, de forma que, segundo Aranha (1989, p. 193), esse comportamento:

> [...] se deve à "mentalidade dominante, literária, retórica tanto quanto escravocrata, que se opunha ou se mostrava indiferente a todo o esforço para orientar o ensino geral no sentido das condições sociais e econômicas ou com fins mais práticos e utilitários".

Saviani (2019, p. 159) complementa, enfatizando que:

> Esses debates ganharam força nas últimas décadas do período imperial, que

> se iniciou no final da década de 1860, as discussões desenrolaram-se sobre um pano de fundo comum: o problema da substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo-se à educação a tarefa de domar o novo tipo de trabalhador assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país.

Percebeu-se que, até aqui, não se faz menções sobre a Educação Rural, tampouco se destacam diferenças entre as ofertas de ensino no país, perfazendo, dessa maneira, uma lacuna entre o direito à educação urbana e a do campo.

Da mesma maneira agia-se com o advento da abolição da escravatura no ano de 1888, quando o cenário era de um número altíssimo de analfabetos. Os trabalhadores saíam da condição de escravos e passavam a compor a classe operária, no entanto, sem as mínimas condições sociais e econômicas de sobrevivência.

Contudo, ofertou-se a educação no iniciar da década de 1910 como condição de aprender a ler e escrever para fins de participação em períodos eleitorais, ou melhor, era necessário saber, no mínimo, realizar a leitura (desenhar o nome) para ir às urnas, caso contrário, não poderia participar.

Esse contexto foi uma educação com a finalidade de erradicar o analfabetismo, e, ainda, de caráter expansionista em todo o território nacional. De acordo com Ghiraldelli (2000, p. 18), registrava-se, em 1920, que “75% da população era analfabeta”, o que denota e confirma estatisticamente o descaso recorrente com a educação da população.

Assim, o cenário da educação nacional desponta, a partir da década de 1930, para um direcionamento nas decisões educacionais mais assertivas, contudo vinculado ao cenário econômico, uma vez que os reflexos das demandas do mercado industrial afetavam diretamente o sistema econômico brasileiro. Este requeria mão de obra qualificada para atender às demandas do novo modelo econômico, na transição da produção agrícola para a industrial, associada ao êxodo rural.

Essa transição provocou o crescimento demográfico nas cidades, incentivado por melhores condições de vida, todavia, sem que os sujeitos tivessem os conhecimentos necessários exigidos pelo mercado; assim, a classe proletária ficava cada vez mais marginalizada frente às demandas sociais.

Segundo Romanelli (2001, p. 59):

> A Revolução de 30 determinou o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de

> instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos, a nova situação implantada nessa década veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do Estado.

A partir disso, aumentaram as pressões pela expansão do sistema escolar por parte dos movimentos de educadores intelectuais que, há tempos, mostravam-se insatisfeitos com as políticas educacionais. Sobre isso, Romanelli (2001, p. 61) enfatiza que:

> [...] a expansão do sistema escolar, inevitável, ter-se processado de forma atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação. E por isso que cresceu a distribuição de oportunidades educacionais, mas esse crescimento não se fez de forma satisfatória, nem em relação à quantidade, nem em relação à qualidade.

Como se percebe, a expansão do ensino foi ofertada, contudo, de maneira não planejada, mas de forma a atender às reivindicações e pressões que o Estado sofria naquele momento, não havendo a preocupação com um ensino de caráter emancipatório, mas com o intento de manter os sujeitos sem um conhecimento que elevasse a condição social e econômica dos proletários urbanos ou rurais.

Tratava-se de um ensino que se regia pela égide do controle do que deveria ser ensinado, de maneira a atender aos interesses da classe detentora do poder econômico. Outrossim, não se vê especificidades quanto às normatizações para a Educação Rural, o panorama evidenciado frisa ações igualitárias, sem lembrar que o território brasileiro é feito por uma diversidade geográfica e inúmeras pessoas que residiam em territórios rurais.

Somados a isso, alguns efeitos vão ocorrer para a população rural a partir da Segunda Guerra, na Educação Rural, resultante de uma afirmação política externa entre o Brasil e os Estados Unidos, que passou a dominar a economia brasileira por meio da implantação de projetos no meio rural. Assim, criou-se a Comissão Brasileiro-Americana das Populações Rurais - CBAR, com a finalidade de implantar projetos educacionais rurais (LEITE, 1999).

Os projetos foram desenvolvidos no espaço rural atendendo às normativas do cenário econômico e político, buscando a afirmação da economia agroexportadora junto ao mercado internacional. Nessa interface, o espaço rural deveria ser explorado como meio de produção, no entanto, precisava de mão de obra para conduzir esse processo agrário.

Assim, criaram-se os cursos de curta duração, com a finalidade de atender a esse ramo de interesse, nada além disso. Esses cursos voltam-se para os modos de fazer e realizar ações de natureza agrária, para atender às novas demandas da economia brasileira e internacional. Atendiam, também, a questão da "Segurança Nacional, como exigência de desenvolvimento comunitário-social e corresponsável pelo processo de expansão e desenvolvimento econômico do país" (LEITE, 1999, p. 32).

Desse modo, fez-se necessário realizar propagandas nas comunidades de que os projetos educacionais, em tese, trariam benefícios em termos de melhoria de condições de vida.

No entanto, Leite (1999, p. 34) descreve que:

> O projeto em si apresentava um modelo de educação e de organização sócio-produtiva que permitia a proliferação de um tipo de escolaridade informal cujos princípios perpetuavam a visão tradicional colonialista-exploratória, só que, doravante, com uma rotulação liberal moderna: desenvolvimento agrário.

Como se verifica, o modelo era de caráter explorador e não contribuía para o exercício da construção do conhecimento, permanecendo os interesses da classe dominante sobre aqueles que produziam, sendo um ensino recortado, com objetivos e fins somente voltados para o desenvolvimento econômico.

Por volta de 1950, lançou-se a campanha de Educação Rural, atendendo à mesma proposta de melhoria das condições de vida da população rural. Contudo, as propostas não saíram do ensino tradicional e nem problematizaram o meio rural, pelo contrário, contribuíram para promover a modernização do campo, como resposta às demandas do desenvolvimento econômico frente ao mercado internacional (LEITE, 1999).

O autor acrescenta mais uma ideia sobre esse momento:

> Além disso, as lutas ou reivindicações das minorias rurais ficaram obscurecidas, sucumbindo frente às expressões comunitárias repassadas pela educação/informação veiculadas na campanha. É esclarecedor ressaltar que os pequenos grupos rurais sem representatividade - trabalhadores sem-terra, arrendatários, boias-frias e outros - não tinham vez e nem voz frente às decisões comunitárias, visto que estas deveriam ser gerais, coletivas, e não para o atendimento de segmentos isolados (LEITE, 1999, p. 37).

Conforme Leite, a voz das minorias rurais foi escondida, o que não quer dizer que não lutavam por uma educação para sua classe. Esse obscurantismo pode ser

entendido pela falta de oportunidade de dizer o que se desejava para seus filhos e filhas, uma educação que fosse desenvolvida com o objetivo de promover, realmente, melhorias de condições de vida. Mas o que se percebe é o cerceamento da condição dessa educação, pela oferta de outra que nada contribuía, permanecendo na mesma condição em que se encontrava em termos de saberes sociais e locais.

Por conta das mudanças educacionais, a cada lei que era promulgada, nascia uma esperança de melhoria para aqueles que moravam no campo e necessitavam do conhecimento para municiar a própria identidade.

No entanto, o currículo ofertado na década de 1960 permaneceu com a incumbência do ensino mínimo, assim: “as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo de antes, quando não puderam improvisar professor e programas (ROMANELLI, 1982, p. 181).

Ademais, o ensino foi descentralizado em 1961, quando a Educação Rural passou a ser responsabilidade do Município, conforme explica Leite (1999):

> A Lei nº 4.024 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, os financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação, pedagógica, administrativa e financeira - entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos.

Denota-se, dessa maneira, que o governo não estava preocupado com a educação da população rural, fato evidente na exposição do autor, demonstrando a falta de responsabilidade e compromisso, mesmo sabendo que os municípios não tinham recursos. Mas era evidente que tinha ciência de que o insucesso era certo, visto que o caráter dominante controlava a oferta e a inserção da classe trabalhadora no processo educacional, mostrando-se quem tinha o direito ou não de escolarizar-se.

Como resposta à essa negação, surgem os movimentos sociais, os quais reivindicavam e questionavam a educação que era ou não ofertada, e a sua qualidade.

No bojo das reivindicações, estava a luta pela reforma agrária, em contraposição aos novos programas assistenciais que o governo brasileiro firmava com os Estados Unidos, o que se justificava pelo alto índice populacional e ritmo insatisfatório de desenvolvimento do país. Naquela ocasião, foram firmados programas setoriais:

> SUDENDE, SUDESUL, INBRA, INDA, e INCRA - Todos vinculados a assentamentos e expansão agrícola e de educação formal para os campesinos. Além de outros programas, mas voltado para o campo: em 1963, o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra – PIPMOA; em 1964, a Superintendência da Política de Reforma Agrária – SUPRA; em 1965, o Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária – CRUTAC; em 1968, Projeto Rondon, com ações assistenciais e de integração sociocultural, realizadas por estudantes (LEITE, 1999, p. 41-42).

Pelo que foi observado, esses programas apresentavam uma proposta de manter o homem e sua família no campo, como elementos promotores de escoamento de produção. Para tanto, os espaços geográficos que se encontravam desabitados deveriam ser ocupados como forma de desenvolvimento do campo no setor agrícola. Desse modo, a educação dessa população ficava condicionada ao seu modo de produzir, nada além disso.

Como a educação era um indicador de desenvolvimento, no decorrer do período ditatorial foi criado o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, com vigência de 1967 a 1976, o qual nivelou a educação rural e urbana no mesmo patamar, sem diferenças.

Concomitante às propostas, os movimentos populares compreendiam essa dicotomia (rural e urbana), de modo que o método Paulo Freire[14] passou, antes do regime militar, a ser utilizado pelos movimentos populares como forma de desenvolver uma educação libertadora, contrária aos princípios daquela para a subserviência, com o objetivo de desenvolver uma consciência crítica frente às pressões promovidas pelo sistema capitalista (LEITE, 1999).

No entanto, o referido cenário não teve respostas positivas com a Lei nº 5692/71, e, assim, a Educação Rural continuou sendo esquecida, apesar de esse documento mencionar que o currículo deveria contemplar as peculiaridades locais. Isso pressupunha que tal determinação constituía o ensino rural, mas sem contar com apoio logístico, material e humano, ou seja, tal legislação não assimilou o espaço educacional rural como espaço de vida e de direitos.

Não obstante, Leite (1999, p. 47-48) explica que essa lei:

> [...] distanciada da realidade sociocultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos campesinos.

---

[14] É um método de alfabetização destinado ao público de jovens e adultos, o qual apresenta “um dos pressupostos que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho” (BRANDÃO, 1981, p. 9).

Entretanto, a partir da referida publicação, o ensino rural foi municipalizado, tendo como subsídio para a manutenção alguns projetos de ordem administrativa e financeira, que passaram a monitorar e a exigir uma organização no registro de alunos e professores, bem como na distribuição da merenda escolar.

Destaca-se que, nessa década de 1970, havia um índice muito alto de analfabetismo e, como forma de combatê-lo, foram criados alguns programas de extensão[15] rural pelo Governo Federal, com a intenção de atender aos interesses de desenvolvimento do país.

Desse modo, o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL), por meio do Decreto nº. 85.287, de 23 de outubro de 1980, propôs para a região do Nordeste a ampliação das condições de escolaridade, por meio da estrutura física, recursos materiais e humanos, bem como reestruturação curricular, adequação do material didático e currículo diversificado.

Outrossim, legitimou-se o projeto de alfabetização de jovens e adultos, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que se destinava aos alunos, tantos rurais, quanto da zona urbana. O projeto visava atender "exclusivamente a questão política e econômica do governo central" [...], "inibindo avanços sociais mais amplos para a classe trabalhadora, não acatando a práxis natural desses mesmos grupos" (LEITE, 1999, p. 52).

Seguidamente, o governo lançou o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – PSECD, com a proposta de melhorar a vida do homem do campo:

> O referido plano recomendava a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural do rurícola, a extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade da vida-campesina. Recomendava também um mesmo calendário escolar para toda escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendia a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais (LEITE, 1999, p. 50).

Ressalta-se que esses projetos apresentavam a proposta de diminuir ou mesmo erradicar o analfabetismo no país, nas zonas urbana e rural e de melhorar a

---

15 Segundo Paulo Freire (1983, p. 7), o conceito de "extensão" engloba ações que transformam o camponês em "coisa", objeto de planos de desenvolvimento que o negam como ser da transformação do mundo. O mesmo conceito substitui sua educação pela propaganda que vem de um mundo cultural alheio, não lhe permitindo ser mais que isso e pretendendo fazer dele um depósito que receba mecanicamente aquilo que o homem "superior" (o técnico) acha que o camponês deve aceitar para ser "moderno", da mesma forma que o homem "superior" é moderno.

vida da população do campo ou na cidade.

Contudo, no território rural, essas propostas se desenvolveram com o intuito de modernizar o campo por meio de incentivos ao uso de tecnologias e aquisição de instrumentos para trabalhar e aumentar a produtividade, mas com a propositura maior de atender ao mercado externo.

Por outro lado, essas propostas não privilegiaram formações adequada aos professores para atuarem na zona rural, pois, naquela época, os poucos professores que atuavam, eram leigos[16], e, ainda, as escolas não ofereciam as mínimas condições de trabalho; a isso agregava-se a falta de material didático (LEITE, 1999)

Diante dessa breve escrita, na concepção construída por esta pesquisadora, percebeu-se que o currículo da Educação Rural não foi uma prioridade nas políticas educacionais, e este, quando foi mencionado, foi por interesse político e econômico, com fins lucrativos, por meio de projetos socioeducativos e assistenciais, que propalavam a mensagem de melhoria da qualidade de vida dos campesinos.

Mas a intenção era mesmo de desenvolver um currículo de maneira vertical, sem a participação da população campesina e, por isso, tais projetos tinham o cunho técnico para formação de mão de obra e para o trabalho com a agricultura, em atendimento ao mercado externo.

Essas propostas, conforme explica Ghiraldelli (2000, p. 183), não tiveram êxito, pois revelaram o distanciamento entre o plano educacional e os detentores dos mecanismos mais próximos da sociedade política, uma vez que o estabelecimento do ensino profissionalizante se baseava na teoria do capital humano, conforme o avanço das instalações das multinacionais no Brasil, a qual passa e exigir mão de obra qualificada com conhecimentos nas áreas tecnológicas e industriais. Contudo, o ensino ofertado não correspondia a nenhum dos lados, nem ao mercado, muito menos à classe popular rural, que foi a mais prejudicada.

4.2 O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO A PARTIR DO PCN's

As diretrizes iniciais para constituir as políticas públicas para a Educação do

[16] Trata-se de professores que desconhecem ou são ignorantes do trabalho que fazem e, mais especificamente, daqueles professores que não possuem uma formação básica para lecionar em determinado nível ou série (AMARAL, 1991, p. 43).

Campo começam a ganhar uma nova formatação a partir da década de 1990, quando o termo Educação Rural passa a ser substituído por Educação do Campo. Assim, tornou-se importante realizar um engajamento dos docentes para atuar na Educação do Campo, com o compromisso de efetivar ações de caráter social ou individual para nortear a formação do comportamento humano, bem como priorizar que a educação envolva as questões cognitivas, intelectuais e socioemocionais.

Nessa interface, fez-se necessário que os professores atendessem aos desafios postos pelas orientações curriculares e às normas vigentes da atualidade, por meio da prática pedagógica, no sentido de olharem os processos educacionais, os seus sujeitos, as suas complexidades, rotinas e fazerem as indagações sobre as condições concretas dessa população, sua história, sobre uma organização voltada para o processo de desenvolvimento educacional dos estudantes.

Compreende-se que o currículo se materializa no fazer pedagógico do docente, e está intimamente ligado às mudanças sociais e políticas de cada época; sua concepção pode ser atrelada aos múltiplos significados exequíveis dele, às certezas e incertezas, ao prescrito, ao científico, e, até mesmo, ao instituído, independentemente da localização geográfica.

Sacristán (2000, p. 21) diz que o conceito de “currículo aparece desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação de conhecimentos, e que essa invenção unificadora” é, em primeiro lugar, uma forma de evitar que se ensine arbitrariamente qualquer coisa, e, em segundo, uma maneira de orientar, modelar e limitar a autonomia do professor, e que essa polivalência se mantém nos dias atuais.

Coadunando com esse mesmo entendimento, Arroyo (2013, p. 13) menciona que […] “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”. Contribuindo com a ideia preconizada por Arroyo, Silva (2011, p. 11) destaca que currículo é o “território mais cercado, mais normatizado, além de ser o mais politizado, inovado e ressignificado, sua ação visa modificar as pessoas”. Assim, na escola, “considera-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer” (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 10).

Desse modo, percebe-se que o currículo está ligado ao sistema da sociedade e, portanto, determina o que pode ser ensinado e aprendido, com conhecimentos previamente selecionados, normatizados e articulados com as intenções políticas, econômicas e sociais em todo o território brasileiro, respeitando as regiões e os

estudantes, para consubstanciar o conhecimento.

Para tanto, a escola se destaca como o lugar privilegiado de desenvolvimento, abrangendo todas as formas do fazer pedagógico, o qual passa a ser veiculado por meio de documentos e leis que possam controlar o sistema educacional e as pessoas, uma vez que o currículo visa modificar o modo de viver e pensar das pessoas e se refaz, à medida das exigências da sociedade (ARROYO, 2013; SILVA, 2011; MOREIRA; SILVA, 2005).

Diante das discussões sobre o currículo no território brasileiro, ao chegar no ano de 1997, após a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, no compromisso de consubstanciar a qualidade do ensino para nortear uma formação básica, o Ministério da Educação promulga, no ano de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, para alicerçar o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental em todo o país.

Sua propositura estava definida por uma natureza aberta, por meio de uma proposta flexível, que deveria colaborar para a concretização das tomadas de decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, o documento orientador (PCNs) tinha, em suas práxis, a busca pela seguridade de acesso aos conhecimentos fundamentais e essenciais para a atuação do sujeito na sociedade através dos seus direitos e deveres, de forma consciente e crítica sobre o mundo em que vive.

Os referidos parâmetros são instituídos com a possibilidade de unificar todo o ensino do Brasil, para delimitar uma padronização na aprendizagem por intermédio de saberes classificados para aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com todas as situações novas e diversificadas, a entender as mudanças constantes da funcionalidade exercida (PORFIRO, 2017, p. 71).

Sendo assim, os PCN's são

> um conjunto formado por proposições expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente

> relevantes (BRASIL, 1997).

Além disso, os parâmetros reafirmam os princípios de um currículo com a Base Nacional Comum, que deveria ser complementada pela parte diversificada, conforme os sistemas de ensino e a execução prática do conhecimento na escola, de acordo com o determinado no Art. 210 da Constituição Federal de 1988.

O documento expõe que serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

> Dessa forma, caberia ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania (BRASIL, 1997, p. 34).

Outrossim, dentre as orientações dos PCN's, destaca-se um ensino que capacite os estudantes para a futura atuação através de algumas habilitações, visto que, nesse ínterim, todo o ensino deverá fundamentar o desenvolvimento de novas competências, e os projetos pessoais e coletivos devem produzir *expertises* necessárias para a condução profissional e a inserção de práticas com novas tecnologias e linguagens.

Ao discorrer sobre a Educação do Campo, encontra-se a seguinte menção, no referido documento, não de maneira específica, mas subentendida, quando destaca que:

> Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infra-estrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado (BRASIL, 1997, p. 35).

Nesse sentido, deveria ser delimitado no currículo o princípio da equidade, visto que, mesmo considerando a diferença existencial das condições inadequadas de infraestrutura e socioeconômica dos estudantes, o ensino deverá chegar a todos, validando o processo formativo de aprendizagem voltada para o exercício da cidadania, no entanto, com ênfase no desenvolvimento das competências.

Assim, em todo o território nacional, o ensino seria ofertado como direito para todos, em uma realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais (BRASIL, 1997, p. 36), contudo, com uma base comum.

Não obstante, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as especificidades locais deveriam ser respeitadas, bem como seria imprescindível planificar os objetivos educacionais que delineavam o conceito da vida social contemporânea centrada no desenvolvimento de capacidades dos alunos e na organização do conteúdo para a concretização de potencialidades.

Destaca-se que o entendimento de educação escolar pelos parâmetros era aquela que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas, e cada vez mais amplas; condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997, p. 45).

Quando se observam os PCN's e suas diretrizes curriculares voltadas ao ensino do campo, encontram-se alguns aportes que podem ser enfatizados em relação à intencionalidade formativa (BRASIL, 1997, p. 45-46):

> - A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade.
>
> - desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. Essa aprendizagem é exercida com o aporte pessoal de cada um, o que explica por que, a partir dos mesmos saberes, há sempre lugar para a construção de uma infinidade de significados, e não a uniformidade destes. Os conhecimentos que transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos.
>
> - As questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a imensa tarefa de instrumentalizar os jovens para

> participar da cultura, das relações sociais e políticas. A escola, ao posicionar-se dessa maneira, abre a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e atua propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, ao sexo, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia.

Cabe, nesse aspecto mensurado, a ideia de Porfiro (2017, p. 72), ao discorrer sobre o entendimento do papel do professor nos PCN's, como:

> Aquele que ensina para ser o auxiliar do alunado em seu próprio processo de aprendizagem, deve-se estimular o aluno a pensar e encontrar soluções para o seu desenvolvimento educacional, uma mudança que encontra eco na superação da tendência pedagógica tradicional, que considerava o aluno como um receptor inerte de conhecimentos.

O documento vislumbra que a função principal do professor na execução de um currículo deve ser a orientação que garanta os investimentos necessários para produzir o conhecimento. Entretanto, o currículo deveria ser uma proposta flexível em consonância com as decisões regionais e locais da realidade do ensino, em que os professores seriam os principais agentes para legitimar os saberes.

Conforme Santana (2008, p. 17), a concepção pedagógica dos PCN's envolve os seguintes aspectos:

> a) O aluno responsável por seu aprendizado considerando o papel do professor como mediador para que o aluno gradativamente aumente seus conhecimentos;
> b) A influência dos conhecimentos prévios que os alunos possuem, o meio em que vivem, a interação que existe no ambiente escolar e a cultura como fatores que irão influenciar o desenvolvimento da aprendizagem;
> c) A importância das relações humanas, pois, através delas há interação e não exclusão;
> d) O erro como parte do processo de aprendizagem e não como determinante da não aquisição de conhecimento.

No que tange à organização do currículo pelos PCN's, era norteado por ciclos que permitiam à instituição escolar compensar a pressão do tempo[17] para adequar a natureza do ensino. Além dos ciclos, a estrutura era feita por diferentes áreas, nas quais os conteúdos tratavam do binômio transmissão-incorporação e o tratamento transversal representava os campos do conhecimento e da cultura.

Em relação aos objetivos propostos para concretizar as intenções educativas ao longo da escolaridade, os parâmetros seguiam conforme os componentes e os

---

[17] A organização da escolaridade em ciclos demonstrou, na década de 1980, que possibilitava melhor distribuição dos conteúdos ao longo do ciclo, adequando o tempo da escola, favorecendo o desenvolvimento intelectual da criança (BRASIL, 2001, p. 59).

desdobramentos do ciclo. A seguir, exemplo de como se realizava:

> - Objetivo Geral do Ensino Fundamental: utilizar diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal — como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções da cultura;
> - Objetivo Geral do Ensino de Matemática: analisar informações relevantes do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número de relações entre elas, fazendo uso do conhecimento matemático para interpretá-las e avaliá-las criticamente;
> - Objetivo do Ensino de Matemática para o Primeiro Ciclo: identificar, em situações práticas, que muitas informações são organizadas em tabelas e gráficos para facilitar a leitura e a interpretação, e construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas (BRASIL, 1997, p. 70).

Assim, os objetivos eram constituídos como o ponto de partida para se refletir sobre qual formação os alunos deveriam receber dentro de uma intencionalidade de viabilizar potencialidades. Para tanto, as orientações didáticas dos PCN's (BRASIL, 1997) demonstravam a importância de desenvolver as temáticas e a área de conhecimento como concepção de ensino, através de uma organização didática para garantir a autonomia do estudante como elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, os princípios eram norteados para:

> a autonomia como a capacidade de posicionar-se com atividades para promover a diversidade na adequação dos objetivos para atender a pluralidade em consonância com a realidade do estudante, bem como para a equidade como direito de todos; a interação e cooperação como objetivo da educação escolar em que os alunos assumam a aprendizagem; a disponibilidade para a aprendizagem como uma ação significativa; a organização do tempo para construir as variáveis das situações de aprendizagem; a organização do espaço fixando o desenvolvimento do aluno de forma coletiva e; a seleção de material como uso exclusivo para consubstanciar o ensino (BRASIL, 2001).

Ademais, os PCN's trouxeram os conteúdos conceituais e procedimentais. E foram construídos sobre quatro pilares; são eles:

> a) aprender a conhecer: saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, com espírito investigativo e crítico; em outras palavras, ser capaz de aprender a aprender durante toda a vida;
> b) aprender a fazer: desenvolver a competência para relacionar-se em grupo, resolvendo problemas e adquirindo uma qualificação profissional;
> c) aprender a viver com os outros: fortalecer sua identidade, compreendendo e percebendo; a interdependência com o outro para a realização de projetos comuns, gerindo, Conflitos e respeitando valores de pluralismo, da busca da paz e de compreensão mútua;
> d) aprender a ser: desenvolver sua personalidade para agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades (BRASIL,1997).

Diante do contexto discorrido anteriormente, observa-se que as proposituras dos Parâmetros Curriculares Nacionais trouxeram uma reflexão para o campo pedagógico acerca de pensar a importância de garantir o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para consubstanciar o exercício da cidadania.

Como se pode observar, esta subseção enfatizou os PCN's como um documento de orientação curricular, de caráter flexível, planificado pelo Ministério da Educação, com a proposta de que todos os estudantes brasileiros tivessem acesso ao conhecimento de maneira igualitária, respeitando as diversidades regionais e culturais.

No entanto, ocorreu o fim das orientações organizadas pelos por eles, ficando como documento para consulta, visto que, no ano de 2017, foram promulgadas novas diretrizes para estruturação dos currículos para a Educação Básica em todo o território brasileiro, a BNCC.

4.3 O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO DELINEADA PELA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é um documento oficial na área da Educação que definiu conteúdos aos/às estudantes de todas as etapas da Educação Básica, servindo de parâmetro para a elaboração dos currículos das instituições escolares do país (AGUIAR, 2018).

Nesse sentido, a BNCC é um conjunto de orientações que fundamentam as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica brasileira. Assim, tem como base o conceito de diversidade, enfatiza que as "escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais" (BRASIL, 2018, p. 15).

Trata-se de uma legitimação para o campo educacional do Brasil, que visa um ensino por meio de um currículo que almeje o desenvolvimento de competências e habilidades em busca da autonomia dos estudantes.

O documento orientador tem como princípio que os termos voltados para a igualdade e a equidade sejam os impulsionadores da execução desse currículo, que deve alcançar todos os estudantes, em todas as regiões brasileiras. Quanto ao conceito de igualdade, considera que todos os estudantes devem desenvolver as aprendizagens essenciais, enfatizando que:

> As singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BRASIL, 2018, p. 15).

Conforme esse conceito, nenhum estudante deverá ficar sem o acesso e a permanência na escola, esse direito não pode ser negado, sob pena de estar excluindo o sujeito do processo de aprendizagem; e, em outras palavras, negando-lhe o direito ao exercício da cidadania.

Para tanto, apresenta o conceito de equidade, para orientar as propostas curriculares de maneira a superar as desigualdades do acesso à escola, que, historicamente, estão relacionadas à "raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias". [...]. "Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes" (BRASIL, 2018, p. 15).

A partir desses termos, compreende-se que há, por um lado, o reconhecimento da negligência com o ensino e seus sujeitos, por parte dos planejadores e executores das pastas educacionais, uma vez que estes não consideram os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais, buscam apenas cumprir normas para determinada demanda econômica temporal.

Por outro lado, há que se reconhecer a importância dada a esses termos, que, por si só, não trarão benefícios, mas por meio dos sujeitos envolvidos no âmbito educacional, os quais, atentos às dimensões que os envolvem, poderão agir em prol da sua materialidade. Essa ação se dá tanto nos aspectos legais, quanto no fazer pedagógico do professor, bem como no trabalho desempenhado pelos integrantes da administração da escola, mesmo nos mais diversos lugares.

Porém, ao refletir acerca dessa propositura da BNCC, algumas indagações surgem quando se discorre sobre Educação do Campo. Ademais, quando se busca a relação entre BNCC e Educação do Campo, menciona-se a visão de Silva (2018, p. 5), que considera:

> [...] por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base.

Essa afirmativa do autor justifica-se pelo fato de que, na Educação do Campo, as especificidades devem ser observadas para garantir a qualidade do ensino para as

comunidades campesinas, em decorrência das diversidades regionais das populações do campo.

Formar os sujeitos no campo é intervir para transformar suas realidades, mesmo diante dos desafios existentes. Entretanto, é preciso cultivar práticas pedagógicas e educativas no campo que deem possibilidades aos/às estudantes de viverem uma educação contextualizada com a sua realidade local, para colocarem em prática com os seus conhecimentos prévios e, posteriormente, generalização de mundo (MALVEZZI, 2007).

Assim, a identidade da Educação do Campo encontra-se pautada pelas questões reais, pela temporalidade e pelos saberes dos estudantes, que buscam sinalizar e alcançar aportes científicos para suas vidas sociais, fazendo a contextualização da teoria com a prática na sociedade.

Para Medeiros e Menezes (2020, p. 27), por mais que a BNCC se “configure como uma relevante política curricular educacional no cenário da Educação Brasileira”, não se aposta que ela esteja alinhada às ações que se encaminharam à “Educação do Campo, em especial, nos últimos anos, haja vista que a ausência da participação do coletivo de sujeitos do campo se configura como um grande limite em sua proposta”.

Ressalta-se que, após os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados no ano de 1997, a BNCC é uma segunda tentativa de unificar um currículo nacional para viabilizar o conhecimento ao cidadão. A construção desse último documento orientador teve a sua proposta realizada em três fases.

Sapelli (2018), apresenta um quadro resumido das versões preliminares, até o processo final, legitimado em 2017, para todo o território brasileiro. Para compreender esse momento, destaca-se o quadro a seguir:

Quadro nº 03 – As três versões da BNCC

BNCC 1.ª versão:	BNCC 2.ª versão:	BNCC 3.ª versão final:
- (Versão recebeu 12 milhões de contribuições sistematizadas pela UnB e PUC/RJ); - Governo Dilma; - O início da consulta em 2015 e finalizada em março de 2016; - Participação de 116 especialistas de 37 universidades; - Ministro da Educação: Renato Janine Ribeiro (USP) - O Ensino Religioso estava organizado para o ensino Fundamental; - Possuía 301 páginas; - Não possui referência de elaboração (na versão 3, p. 390 a 392 é explicito).	- (Realizados seminários estaduais coordenados pelo CONSED e UNDIME); - 9000 Participantes; - Relatório feito pela UnB com parecerias nacionais e internacionais; - Governo: Dilma e Temer (2016); - Especialistas, assessores, coordenadores e parcerias; - Ministro: Aloizio Mercadante (PT); - O ensino religioso para o ensino fundamental; - O ensino médio (com seção própria); - 3 ano (p. 96); - 676 páginas; - Já indica que coordenou os trabalhos que foram realizados por disciplina.	- (p.6 da BNCC indica que ela é a revisão da versão 2 feita por especialistas, associações científicas e professores universitários); - Governo: Temer; - 29 de agosto de 2017 especialistas, associações científicas e professores universitários; - Ministro: José Mendonça Bezerra Filho (DEM); - O ensino religioso (recolocado na versão final); - A versão não está contida com o ensino médio; - Alfabetização no 2º ano do E.F.; - Imposição do Inglês; - 396 Páginas; - Indica a participação de 384 redatores e leitores críticos (Guiomar Namo de Melo).

Fonte: Sapelli (2018, p. 27)

Ademais, após a versão final, a BNCC tornou-se uma política de currículo que determina como o conteúdo deve ser efetivado em um contexto nacional como uma pretensão formativa comum a todos os estudantes.

Segundo Vieira e Feijó (2018, p. 37):

> A contextualização da Base visa garantir nas realidades locais, sociais e individuais das escolas e dos indivíduos, a inclusão e valorização das diferenças, a pluralidade e a diversidade cultural brasileira. De todo modo, não é possível esquecer a enorme complexidade exigida para se garantir essa dimensão de contextualização e de adaptação às características locais na operação de um currículo.

Entretanto, independentemente da localização geográfica, o estudante, como mencionado por Vieira e Feijó, deve ter o ensino conforme a sua realidade local para dimensionar os saberes através de uma adaptação curricular. Para tanto, Fontana, Silva, Karachenski (2013, p. 547) enfatizam:

> [...] a construção da identidade está diretamente relacionada à natureza do conhecimento veiculado no currículo escolar. Portanto, o currículo escolar tem um grande efeito no processo de construção da identidade dos estudantes, pois pode direcionar o ensino para conservação de situações de

> discriminação e marginalização dos povos subalternizados quanto pode questionar os arranjos sociais em que estas situações se sustentam.

Pode-se afirmar que o currículo é um importante documento para definir a identidade do sujeito que será formado por meio do conhecimento construído no ambiente escolar. E é um documento norteador que pode contribuir para a disseminação de discriminação e alienação social dos povos que se encontram em posição desfavorável no processo do desenvolvimento educacional. Desse modo, a BNCC é um documento legítimo para orientar os currículos, porém, observa-se que ela não explicita aportes teóricos e metodológicos para a Educação do Campo.

Importante destacar que, paralelamente, existem legislações originadas antes da normatização da Base, que promovem e fortalecem a educação do/no campo, já citadas anteriormente, as quais são resultados dos movimentos sociais que vêm reivindicando uma educação diferenciada, e, portanto, devem ser colocadas em evidências junto às propostas de elaboração dos currículos por meio dos entes federados.

Cabe ressaltar, ainda, que essa educação diferenciada surgiu no Movimento dos Trabalhadores sem Terra - MST, o qual percebeu que a educação das crianças do movimento não poderia ser a mesma das crianças da cidade, em virtude do modo de viver no campo. A partir disso, pleiteou, junto aos órgãos públicos, o direito de serem educados no local que viviam, com as singularidades que marcavam suas vidas e enfatizando claramente a relação trabalho e educação no processo educativo. Assim, almejando que as gerações aprendessem e valorizassem o modo de viver do homem do campo (CALDART, 2000: 2009).

Movido por esse objetivo, em 1997, o MST realizou o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, na universidade de Brasília. Esse evento passa a ser referência na luta por uma educação que contemple os povos do campo. Isso porque “é a existência do confronto que essencialmente define a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como um fenômeno da realidade atual” (CALDART; ALENTEJANO & FRIGOTTO, 2012 p. 14).

Esse feito tem conseguido avançar nas políticas públicas educacionais, mesmo que de modo lento, em documentos normativos e implementações de programas, projetos e propostas pedagógicas. Todavia, Pinheiro (2019, p. 57) explica que:

> A BNCC traz uma visão capitalista de educação a qual é inversa com divergência da Educação do Campo que luta para a valorização do homem

> no campo valorizando seus saberes e da mesma forma busca em sua proposta de ensino com que o camponês busque sim estudar e ter uma formação, mas que a base comum vem produzindo com educação técnica e modernização tão ampliada onde o acesso e delimitado para o homem do campo [...].

Nessa perspectiva, os conhecimentos dos povos do campo não são considerados nas orientações normatizadas, pois a BNCC desenvolve conhecimento em uma perspectiva técnica capitalista, voltada para atender à dinâmica mercadológica; e, para tanto, desenvolvem-se essas competências dos estudantes ao longo da Educação Básica, sendo, assim, contrária às especificidades da Educação do Campo.

Sousa e Amorim (2019, p. 12) explicam que:

> O currículo promovido pela BNCC não contempla o ensino contextualizado do campo, pois, no campo, a vida cotidiana dos camponeses é marcada por elementos que os caracterizam: a) força de trabalho familiar; b) trabalho acessório; c) trabalho assalariado; d) propriedade da terra; e) socialização camponesa; f) meios de produção; g) jornada de trabalho. Os referidos elementos não podem ficar fora, mas dentro dos currículos das escolas, de modo que eles sejam os norteadores do processo ensino-aprendizagem.

Ressalta-se a importância de deixar claro e evidente, na visão desta pesquisadora, um silenciamento da BNCC junto a prerrogativas da Educação do Campo, o que pressupõe que os autores desse documento não levaram em consideração as legislações conquistadas pelos movimentos sociais no âmbito da política educacional, bem como as lutas empreendidas em prol de uma educação diferenciada, que realmente represente a vida do campo.

Desse modo, os elementos pedagógicos apresentados por Souza e Amorim (2019) reforçam os aspectos curriculares que devem permear o currículo do campo, uma vez que está voltado para os aspectos de subsistência do homem do campo, no lugar onde ele vive, sua cultura e seus saberes. E, portanto, que devem fazer parte do currículo, sem excluí-los, sob pena de negar as especificidades.

Destacados esses pontos indagativos, não se pode negar a legitimidade da BNCC, contudo, em virtude do já exposto, cabe aos sistemas de ensino, em seus planejamentos, orientar a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, observar a importância de manter a modalidade da Educação do Campo, em respeito ao direito educacional existente diferenciado e, portanto, não poderá ser igual ao ensino do urbano.

Assim, dever-se-á buscar aportes legais que apoiem a consecução de um

documento curricular que contemple e garanta a construção de um currículo do campo que não seja a extensão do urbano.

4.4 A BNCC E O REFERENCIAL CURRICULAR DO MUNICIPIO DE PORTO VELHO

A Base Nacional Comum Curricular trouxe uma normatização para todos os currículos do sistema educacional brasileiro, de forma a contextualizar uma organização regulamentada para consubstanciar a aprendizagem de todos os estudantes em uma estrutura para integralizar todos os saberes essenciais para formação humana.

Dessa maneira, a Rede de Ensino de Porto Velho adotou, como documento orientador, o Referencial Curricular do Estado de Rondônia (RCRO) legitimado e aprovado no ano de 2019 pelo Conselho Estadual de Educação, para normatizar todo o ensino pela Rede Municipal de Porto Velho.

Assim, nas subseções a seguir, discorre-se especificamente, sobre a Educação do Campo e a adoção do referido RCRO para o referido município, como proposta exequível para o processo educacional portovelhense.

4.4.1 Resolução Municipal que orienta a execução curricular na Educação do Campo na Rede de Ensino em Porto Velho e o RCRO (2019)

A Rede Municipal de Educação de Porto Velho orienta a execução do currículo da Educação Básica do campo, por meio da normatização da Resolução nº 11, de 09 de novembro do ano de 2010, do Conselho Municipal de Educação - CME. Essa Resolução trouxe, em seu escopo, as seguintes temáticas: Disposições Gerais; dos profissionais da Educação do Campo; do atendimento Escolar; da Organização Letiva e Pedagógica; e das Disposições Finais.

As Disposições Gerais enfatizam o cumprimento da legislação nacional, quanto ao ensino da Educação do Campo; a garantia das peculiaridades locais por meio do projeto pedagógico, bem como a identidade da escola do campo, com vistas à temporalidade e aos saberes dos educandos e comunidades.

Quanto aos Profissionais da Educação do Campo, estabelece a formação inicial e continuada, como prerrogativa de “qualificação mínima a formação de magistério para a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental e primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos" (RONDÔNIA, 2010, p. 2).

Seguidamente, os dispositivos que tratam do Atendimento Escolar fazem referência à consulta à comunidade local sobre a oferta da Educação Básica, respeitando as normativas legais nacional. Estes tratam do atendimento aos estudantes com necessidades especiais, e destacam que a SEMED se organizará para atendê-los com: transporte escolar, considerando o menor tempo possível entre a residência e escola; salas multisseriadas que atendam, no máximo, 20 alunos, compreendendo a junção do 1º ao 3º ano em uma sala e 4º e 5º em outra.

Prosseguindo, na abordagem sobre a Organização Letiva e Pedagógica, discorrem sobre: o ano letivo, o qual será regido com base na LDB/96, com ênfase nas atividades pedagógicas, as quais não poderão ser restritas à sala de sala; a elaboração do projeto pedagógico, que deverá garantir a participação efetiva da comunidade, como exercício democrático e contemplará as diferenças e o respeito a igualdade, considerando os aspectos "sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia" (RONDÔNIA, 2010, p. 4).

Destaca-se que o ensino das comunidades indígenas deverá garantir a seguridade da língua de cada etnia e a língua portuguesa na execução dos procedimentos pedagógicos e de aprendizagem dos educandos, sem desconsiderar a cultura desses grupos.

Quanto à modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos e aos conteúdos referentes às relações étnico-raciais e educação ambiental, diz o seguinte:

> Art. 27 - A instituição de ensino do campo que oferecer a modalidade da Educação de Jovens e Adultos deverá assegurar em seu Projeto Político-Pedagógico a forma de atendimento aos educandos, os procedimentos metodológicos próprios, programas e processo de avaliação, em conformidade com a comunidade e normas específicas do Conselho Municipal de Educação.
>
> Art. 29 - Os conteúdos referentes à cultura Afro Brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Arte, Música, Literatura e História Brasileira, conforme legislação vigente.
>
> Art. 30 - Nas escolas do campo, a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente, respeitadas as orientações curriculares em todos os níveis e modalidades do ensino formal em conformidade com a Lei nº 9795/99.

Ao analisar esse documento, para refletir sobre o currículo na Educação do

Campo no município de Porto Velho, observou-se que, nos artigos supracitados, não constam orientações sobre o trabalho dos professores, no que tange à execução da proposta curricular, deixando, assim, uma lacuna para as práticas pedagógicas.

Verifica-se que a Resolução deveria apresentar como seria o planejamento educacional para a ministração dos saberes. Apesar de destacar alguns aportes, não contempla as especificidades da Educação do Campo, mas garante os conteúdos relativos à cultura Afro-brasileira e Indígena.

Outrossim, cabe registrar que se buscou, no trabalho dissertativo de Porfiro (2017), informes narrativos quanto à construção do Referencial Curricular ocorrida no ano de 2014, por meio da Rede de Ensino de Porto Velho, para o Ensino Fundamental (1° ao 5° ano).

A autora menciona que a Divisão de Ensino Fundamental, por meio do Departamento de Educação da SEMED, constituiu um plano de ação no ano de 2014 para validar toda a estrutura a ser construída com parcerias da Universidade Federal de Rondônia e com a participação dos professores:

> O plano previu que professores universitários estariam juntos com os professores do Município com único propósito: construir o documento para que o processo de ensino e aprendizagem fosse realizado de forma em que os saberes pudessem ser assimilados pelos estudantes de Porto Velho. Ressalta-se que o currículo a ser construído estava vinculado com a realidade local, respeitando a diversidade cultural, a qual permeia a realidade das unidades escolares do Município (PORFIRO, 2017, p. 92).

No entanto, todo o processo exequível ocorreu com a criação de Grupos de Trabalho para fundamentar cada componente curricular, do qual participava um professor da UNIR, que coordenava o GT, técnicos educacionais da SEMED, pedagogos e professores de outras licenciaturas que representavam as escolas urbanas e rurais.

Depois de todos os estudos e proposituras, ao chegar no ano de 2016, foi lançado o Referencial Curricular, através de Seminário para todos os gestores das unidades escolares e participantes. Esse documento ficou em vigor até o ano de 2020, como documento norteador, para que os professores, tanto da área urbana, como rural, utilizassem o currículo proposto para referendar o seu planejamento escolar.

Nota-se que, no município de Porto Velho, em que pesem as normativas, as especificidades da Educação do Campo ficaram a cargo do projeto pedagógico, o qual abrangerá as peculiaridades locais e regionais, sob o acompanhamento e orientações

da Secretaria Municipal de Educação.

É importante destacar que, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular, o Estado de Rondônia, por meio da Secretaria de Estado da Educação, organizou o Referencial Curricular em consonância com todo o trabalho desenvolvido e as diretrizes do Ministério da Educação, através do Regime de Colaboração entre Estados e Municípios. Com a legitimação do RCRO, as unidades escolares tiveram que atualizar os Projetos Políticos Pedagógicos em consonância com o documento curricular.

Ademais, de acordo com a notícia na página do Estado de Rondônia, disponível no site http://www.rondonia.ro.gov.br (2020), a (re)elaboração do Referencial Curricular do Estado de Rondônia foi constituída em um documento estruturado, construído de forma conjunta e participativa, como um conjunto orgânico e progressivo que garanta as aprendizagens essenciais, focado no desenvolvimento de competências e habilidades, formalizado por diferentes componentes curriculares e organizado para atender as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Trata-se de um documento contextualizado para respeitar as especificidades e realidades local, social e individual da escola e do estudante no âmbito do estado de Rondônia, com metodologias de ensino, abordagens pedagógicas e avaliações adequadas às especificidades e peculiaridades desse aluno, bem como de acordo com a etapa de ensino ofertada e/ou modalidade de ensino atendida, considerando, também, os aspectos regionais e locais de cada comunidade, para promover mais qualidade e equidade na aprendizagem global do estudante.

Assim, a Secretaria Municipal de Educação-SEMED, no referido ano, após o período de implementação do Referencial Curricular do Estado de Rondônia, adotou o documento para orientar todo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Rede Municipal de Porto Velho/RO. Para tanto, a Divisão de Formação da SEMED organizou o processo formativo no período de junho a outubro do ano de 2020, para consubstanciar a prática dos professores, para executar o Referencial Curricular em sala de aula, a fim de garantir a qualidade do processo de ensino, tanto na área urbana, quanto na rural.

A partir da quinta seção, serão evidenciadas as adequações dos saberes pelos professores da Educação do Campo, conforme as diretrizes promulgadas pela BNCC, em consonância com o quadro geográfico que perfaz o território brasileiro.

5 ADEQUAÇÕES DOS SABERES CURRICULARES DE GEOGRAFIA EM CONSONÂNCIA COM A BNCC PARA AS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os saberes curriculares desenvolvidos na Educação do Campo não podem ser considerados meramente como um viés de ensino proposto em uma visão ingênua e romântica, visão que muitos têm do espaço rural, e tampouco desvinculados dos aspectos científicos, sociais, políticos, econômico e culturais. Na dimensão epistemológica, depreende-se que esse currículo dialoga com o universo, sendo voltado para uma visão crítica e reflexiva, que possibilita ao estudante a compreensão da realidade e de sua complexidade, de modo a poder intervir, quando necessário, em prol de si e dos outros.

A BNCC não deve ser considerada unicamente como um documento que integra explicitamente a Educação do Campo em referência à elaboração da proposta pedagógica da escola, em virtude do seu aspecto normativo, como base obrigatória de procedimentos pedagógicos a serem desenvolvidos na unidade escolar.

Assim, faz-se necessário, nesta seção, promover uma discussão sobre as adequações do currículo no que tange ao conhecimento realizado pelos professores diante de uma organicidade promovida para o componente Geografia, visto que a BNCC não traz separadamente o ensino para a zona urbana e para o campo. Ademais, ela engloba competências que devem ser desenvolvidas e alcançadas ao longo da Educação Básica pelos estudantes, como aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento pleno.

Nesse sentido, as subseções a seguir enfatizam alguns elementos que proporcionam uma reflexão e o olhar articulador para a Educação do Campo, assegurada nos princípios curriculares.

5.1 ARTICULAÇÃO DOS SABERES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A presente subseção tem como pretensão explicitar a importância da formação docente no processo de construção dos saberes curriculares e como estes se manifestam na prática pedagógica, considerando a Educação do Campo. Fez-se, inicialmente, um breve esboço sobre o processo formativo da profissão do professor,

seguido pela exposição da construção dos saberes e, por último, um debate sobre como estes têm implicação na prática pedagógica no momento da realização das adequações curriculares, para ministração dos saberes no campo.

Como citado anteriormente, a Educação do Campo nunca foi priorizada na política pública brasileira, e, quando citada, foi de maneira secundária, em detrimento da educação urbana. A Educação do Campo sempre foi regida por meio de uma visão urbanocêntrica, com as ações levadas para o espaço camponês, sem considerar as culturas, identidades, modos de viver e de se relacionar com a terra e comunidade. Dessa forma, caracterizando-se como uma extensão do espaço urbano.

Freire (1981) e Arroyo (2007) frisam que os saberes dos docentes e as normativas curriculares implementadas na escola do campo se constituíram em propostas distantes da realidade dos povos do campo.

Caldart (2009), por sua vez, ressalta que:

> o campo é um espaço em movimento, onde existe vida, e consequentemente direitos, e foi por meio de resistências e lutas por uma escola que dialogasse com a realidade do campo, que os movimentos sociais, na condição de negligenciados em seus direitos sociais, reivindicaram uma escola que atendesse seus filhos e filhas de maneira que considerasse sua cultura e identidade, com uma proposta pedagógica especifica, desenvolvida por professores e professoras formados em condições de executar sua docência nesta perspectiva.

O autor acrescenta que “a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo” (CALDART, 2009, p. 107).

Feldmann (2009, p. 80), dialogando com Caldart (2009), explica:

> A escola necessita ressignificar o seu tempo e seu espaço, mostra-se como um ambiente formador de identidades dos sujeitos que nela vivem e convivem, na compreensão das diferentes culturas dos grupos que nelas estão presentes.

Entretanto, é nesse espaço que reside a sua função de desenvolver a autonomia do pensamento, respeitando as diversidades, atuando de maneira científica e crítica diante das adversidades da realidade em sociedade, no engajamento com a realização do trabalho escolar de cunho científico, na construção do conhecimento, sob a ótica do desenvolvimento da cidadania de seus sujeitos.

Desse modo, define-se escola como “uma instituição social que tem por finalidade garantir a educação de uma sociedade, assegurando que os seus direitos

e saberes por ela proferidos se perpetuem através de gerações" (CALDART, 2009, p. 190).

Com vistas a esses entendimentos, percebe-se o local no qual a escola do campo está inserida, por meio da representação do espaço geográfico como um lugar de aprendizagens, mas que não pode ser qualquer conhecimento, este deverá ir ao encontro dos sujeitos que lá vivem.

Assim, devem ser levados em consideração alguns princípios ao se pensar a pessoa humana e de direitos. A escola, enquanto espaço físico e humano, representa a conjugação desses direitos por meio da materialização dos conhecimentos dos professores e suas formas de ensinar junto ao educando.

Face a isso, Feldmann (2009, p. 71) define professor como o "sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo". Ou seja, constrói-se em uma relação tácita de saberes, respeitando-se como sujeito no processo educativo.

Diante disso, Day (2001, p. 16) explica que:

> Os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores [...]; os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem formação adequada, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira.

Conforme a citação, a escola tem o professor como o personagem principal no desenvolvimento do processo educacional. Contudo, a excelência do seu trabalho está extremamente ligada à sua formação, como suporte no empenho do fazer pedagógico junto aos educandos. Desse modo, deverá se atualizar em conformidade com as mudanças educacionais.

Como diz Paulo Freire (1981, p. 72), "o conhecimento não é essa coisa feita e acabada e a consciência é "intencionalidade" ao mundo", uma vez que "estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las". Ou seja, as intenções educacionais devem caminhar junto com o desenvolvimento profissional, pois os educadores precisam se ver como protagonistas, como seres existenciais, conscientes no processo educacional, atualizando seus conceitos frente às determinações que são postas pela sociedade dominante e deve realizar suas intenções educativas em uma perspectiva emancipatória. Para tanto, é necessário estar em constante busca por crescimento profissional e pessoal.

Nesse entendimento, Garcia (1999, p. 137) discorre que:

> O conceito de "desenvolvimento" tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito "desenvolvimento profissional dos professores" [...] pressupõe, uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

Os educadores e educadoras deverão se empenhar no compromisso com o desenvolvimento da formação humana, auxiliando os sujeitos na reflexão sobre suas ações, como um elemento transformador que conduza ao meio educativo da escola.

Assim, não basta apenas entender a dinâmica do campo, mas como se deve transpor os conhecimentos e transformá-los em uma cultura escolar, bem como refletir sobre a vinculação destes no processo de ensino e aprendizagem, como proposta de permanência, como conhecimento que possa ser deixado para as futuras gerações (CALDART, 2009).

O professor deverá desenvolver ações no espaço escolar que tenham aderência com a cultura e os modos de viver do povo do campo. Para tanto, é mister que sua base formativa se conecte com esse universo e esteja em permanente formação, a qual segundo Imbernón (2009, p. 55), quando realizada partindo de situações, problemas práticos, "responde às necessidades definidas da escola".

Desse modo, "a escola passa a ser o foco do processo "ação-reflexão-ação" como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria". Dessa maneira, estará se aperfeiçoando cada vez mais, dissociando-se da ideia de que professores que atuam em escolas do campo são aqueles sem nenhuma graduação, "leigos".

Essa afirmativa de que não se precisa de formação se dá em decorrência do imaginário social de que, na escola do campo, qualquer coisa serve, considerando-se que, para ensinar as primeiras letras, os professores são aqueles que quase não sabem ler e ensinam alguém que não sabe ler (ARROYO, 2009).

Atribui-se esse entendimento ao desprestigio socialmente construído da profissão docente, em decorrência das políticas públicas educacionais que sempre procuraram privilegiar profissões de ascensão para a classe elitista, como uma forma de esta se manter no poder. Assim, a história mostra que não houve vestígios de interesse político em se investir em formação de professores, pior ainda quando se trata daqueles que atuam na Educação do Campo.

Esse cenário tem avançado. Contudo, a formação de professores do campo

ainda continua sendo um dos desafios a ser vencido, uma vez que as formações têm sido direcionadas para os professores atuarem na cidade.

> A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem o pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (ARROYO, 2007, p. 158).

Nesse diapasão, percebe-se que existe ausência, na política educacional, de um olhar para a formação de professores para atuarem na Educação do Campo. Quando se trata dessa proposta, a oferta da Graduação para Educação do Campo encontra-se, no estado de Rondônia, apenas no município de Rolim de Moura, no *campus* da Universidade Federal de Rondônia.

Vale citar que esse curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação em 2019 e, em seu relatório de avaliação, há registro de vários aspectos. Dentre esses, cabe destaque para a missão e para a proposta pedagógica:

> Produzir conhecimento humanístico, tecnológico e científico, articulando ensino, pesquisa e extensão, considerando as peculiaridades regionais, promovendo o desenvolvimento humano integral e contribuindo para a transformação social. Sua visão consiste em consolidar-se como uma Universidade multicampi que, a partir das peculiaridades regionais, alcance níveis de excelência na produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e humanístico, tornando-se referência nacional em suas áreas de atuação, contribuindo para o desenvolvimento humano integral e a transformação da sociedade. O curso de Educação do Campo, ofertado no campus de Rolim de Moura, da UNIR, oferece a formação em Licenciatura em Educação do Campo com a possibilidade de escolha entre duas habilitações (BRASIL, 2019, p. 2).

O curso, por meio de sua proposta pedagógica, visa, além de outras finalidades, promover a titulação dos professores nas áreas afins, valorizar o espaço tempo rural camponês, conhecer melhor a relação homem natureza, caracterizar as potencialidades socioeconômicas do lugar, compreender a questão agrária como parte constitutiva da vida no campo e, principalmente, desenvolver capacidade de reflexão crítica sobre a forma de produção existente no espaço tempo rural (BRASIL, 2019, p. 2). Porém, é algo muito recente na universidade.

Diante dessa situação, os movimentos sociais se mobilizam para sanar essa lacuna e garantir políticas que contemplem formações com a especificidade do campo, o que se confirma nas palavras de Arroyo:

> Os movimentos sociais passam a exigir a definição de critérios que

> responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados, para configurar políticas de Estado que assumam a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo (2007, p. 165).

Além disso, o autor frisa a importância de requerer formações que estejam em conformidade com a realidade dos sujeitos do campo, que sejam inseridos no rol da programação os conhecimentos relativos: à história da Educação do Campo e os fatores que geraram tensões na luta pelo direito de permanecer na terra, sua relação com o latifúndio, com a reforma agrária, com o agronegócio, com a monocultura, com a agricultura familiar e camponesa, territórios quilombolas e indígenas, pela produção de vida, cultura, identidades, dos conhecimentos e da tradição (ARROYO, 2007).

Outro destaque feito pelo autor mostra a importância de o teor das formações estar relacionado ao mundo dos povos do campo, o que não significa que apenas o olhar da especificidade dessa coletividade esteja presente, mas também de outros que permitam o alargamento do olhar da totalidade do mundo e do campo no universo, a relação com as diversas formas de conhecer e se relacionar, seus elos com os campos do saber que se manifestam na prática pedagógica e no espaço escolar.

Observa-se que, para atuar na escola da Educação do Campo, é necessário que o professor esteja em consonância com a realidade do campo, para compreendê-los na sua totalidade, frente aos saberes implementados nas formações. Contudo, é importante, manter-se atualizado e compreender os saberes implementados em documentos normativos e ações escolares afins.

Diante disso, evidencia-se a necessidade de o professor exercer sua criticidade diante das formações promovidas pelos órgãos educacionais, sob pena de contribuir para uma visão de educação oposta aos princípios educacionais dos povos do campo.

Para tanto, não pode ser qualquer tipo de saber, esses devem estar em concordância com a cultura, com os aspectos políticos, econômicos e sociais que envolvem o homem do campo, sem, contudo, deixarem de lado as questões globais de desenvolvimento do país e do mundo.

Nesse contexto, percebe-se que os saberes emanados nas formações devem estar em consonância com o seu fazer docente, os quais irão nortear sua prática pedagógica no cotidiano escolar, de modo que produza significado ao se relacionar com os contextos diversos do campo. Esses saberes se destacam pela importância que trazem para a vida do professor, que, ao longo da carreira vai construindo sua

identidade profissional docente, como um guia e suporte a ser consultado frente aos problemas adversos.

Essa relevância atribuída aos saberes construídos pelos professores leva ao encontro do que preconiza Tardif (2002, p. 60), ao atribuir à “noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser”.

Compreende-se, então, que o saber está intimamente ligado ao trabalho realizado pelos professores na mobilização dos saberes, e esses não são somente cognitivos, mas se relacionam, também, por meio da articulação das concepções, as quais fornecem condições para que estes possam responder às situações-problema relativas à sua profissão.

Tardif (2002, p. 36) define que os saberes dos professores são plurais, saber “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Em outro momento, cita que o saber plural é o “saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber é, portanto, essencialmente heterogêneo” (TARDIF, 2002, p. 54). Ou seja, não há apenas uma única forma de ser construírem saberes.

Essas definições permitem compreender que, por meio do trabalho docente na Educação do Campo, se adquire conhecimento, ao longo da carreira; assim, não apenas os saberes elaborados intelectualmente, mas também os das experiências, que estão imbricados no processo de agir e do pensar pedagogicamente.

Com base nessa discussão, pressupõe-se que, ao longo da vida profissional, o docente se tornará mais qualificado no processo da compreensão crítica dos elementos condicionantes sociais, econômicos e políticos relativos à sua formação e à sua materialização na sala de aula e nas ações relacionadas.

Para explicitar melhor, Tardif (2002, p. 38-39) apresenta como classificou os saberes dos professores:

> **Saberes profissionais**: o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores escolas normais ou faculdades de ciências da educação. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. (p.36)
> **Saberes pedagógicos:** doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de

> representação e de orientação da atividade educativa; (p. 37)
> **Saberes disciplinares**: correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. (p. 38)
> **Saberes curriculares:** correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar (p. 38);
> **Saberes experienciais:** incorporam as experiências individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Como se verifica, o autor procurou categorizar os saberes elencando suas origens, que permitem perceber como os saberes dos docentes são produzidos, evidenciando que todo o contexto que a cerca proporciona um determinado tipo de conhecimento.

Além disso, esses vão desde o ingresso à universidade, o contato com as disciplinas, com os currículos, no exercício da prática docente, nas experiências individuais e coletivas. Isso leva a crer que todos os espaços produzem saberes.

Dentre os saberes classificados por Tardif (2002), cabe um destaque para os saberes curriculares, os quais agem diretamente na prática do docente, na transposição didática, como bem diz o autor, saberes que o professor deve “aprender e aplicar”.

> Nem todos os saberes são construídos pelos professores, em alguns momentos estes são feitos pela construção elaborativa de equipes técnicas, que chegam à escola em forma de materiais didáticos e programas escolares, no qual cabe ao docente aplicar, esses saberes são os das disciplinas e do currículo, os quais são impostos “como modelo da cultura erudita” (TARDIF, 2002, p. 40).

Ressalta-se que esses especialistas ou técnicos não atuam em escolas, mas, sim, em instituições educacionais especializadas, em pesquisas educacionais e elaboração de programas ou até mesmo nas Redes de Ensino. E, na tentativa de atender ao modelo educacional vigente, inserem concepções de ensino e de educação muitas vezes dissonantes da perspectiva dos professores que atuam no campo. Estes, em decorrência de sala de aula, vivem situações concretas que exigem habilidades e desenvoltura para resolver situações adversas, que ultrapassam as definições estabelecidas em normativas por instituições educacionais (TARDIF, 2002).

Assim, esse conjunto de saberes selecionados e consolidados pela classe

dominante como modelo legítimo, veiculado de maneira vertical em documentos normativos, por meio dos conteúdos, atinge não apenas o saber do professor, mas todos à sua volta e, consequentemente, as vidas dos educandos. Isso porque esses conhecimentos extrapolam os muros da escola e se concretizam nas ações dos educandos junto ao seu modo de viver e se relacionar consigo e com o outro, ou seja, na sociedade.

Desse modo, o professor deve estar atento ao manuseio e transposição desse material, “porque esses currículos falsamente neutros formam os estudantes para observar as coisas sem julgá-las ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial” (FREIRE, 1986, p. 24).

Não obstante, esse autor destaca que “as autoridades impõem um currículo que julgam sustentar a estrutura atual da sociedade”. Mas Freire (1986, p. 51) frisa que a escola não está inteira sob controle desses documentos, cabendo ao professor a missão de lê-los antes de transpô-los, sob a ótica da criticidade.

Sob este ponto de vista, identificou-se que, apesar dos saberes impostos por meio do currículo, nem tudo é controlável pela estrutura social vigente, imposta pela classe dominante, cabendo ao professor desvelar, nas propostas educacionais, as concepções de educação e de ensino que melhor conduzam o processo emancipatório dos educandos. Por conseguinte, deve ser feita uma crítica que possibilite verificar que, além dos objetivos postos em forma de saberes curriculares, possa apreendê-lo como sendo um “instrumento a mais” de “luta contra a dominação” (FREIRE, 2020, p. 65).

À vista disso, o autor salienta que, buscando compreender como esses saberes se inserem no “contexto político e histórico”, poderão se desvelar as suas intenções obscurantistas inseridas em propostas educacionais (FREIRE, 1986, p. 24-25).

Logo, compreende-se que há um leque de conhecimentos que transitam no desenvolvimento profissional do professor, e a partir deles este produz seu próprio saber, o qual se consolida à medida que a prática pedagógica acontece na relação com os sujeitos envolvidos no processo educativo e como agem e respondem na dinâmica de trabalho exercida. Ou seja, o professor vai se modelando conforme as situações encontradas e os desafios postos e, assim, sua experiência vai se aprimorando, todavia, sem esquecer da sua função enquanto profissional de educação.

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 11) explica que “o saber dos professores e o

saber deles está relacionado com a pessoa e a própria identidade, com a experiência de vida e com a história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros escolares na escola".

O autor classificou os sabres da seguinte forma:

> Saberes pessoais dos professores, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2002, p. 63).

Em outros termos, esses saberes são produzidos na história de vida dos professores, no exercício do trabalho, em contato com as fontes materiais e o trabalho intelectual, à medida que os professores participam de formações ou trabalham com um material em sala de aula, na sua prática de sala de aula, ou mesmo diante da determinação de conhecimentos postos como legítimos.

Desse modo, constroem seus próprios saberes, os quais não têm legitimidade diante dos conhecimentos normativos educacionais e, sabendo disso, os professores utilizam os materiais, mas atribuem a eles novos significados, conforme a experiência das ações reais do cotidiano, na concretude. A partir disso, elaboram novos saberes frente aos conhecimentos eruditos, mas sem perder a cientificidade do conhecimento.

Dialogando com Tardif (2002), Pimenta (2006, p. 24) explica que:

> O saber docente não se adquire apenas na prática, mas vem subsidiado pelos conhecimentos das teorias educacionais, e assim, a teoria se apresenta como fonte importante no processo de formação de conhecimentos dos professores, pois os empoderam e oferece condições de análise dos "contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais".

Considerando os autores, compreende-se, também, que o saber docente se origina de diversas fontes, contudo, esses conhecimentos advêm dos relacionamentos que os sujeitos constroem em interação com outros sujeitos.

Dessa forma, progressivamente vão se consolidando e tomando formas em diversas aplicabilidades dos saberes, subsidiando os sujeitos nas suas tomadas de decisões, construções e intervenções no meio em que vivem. Assim, cada sujeito pode ter a mesma fonte de acesso ao saber, no entanto, cada um construirá o próprio, conforme sua visão de mundo e de sociedade.

Vale, ainda, ressaltar que, nesse processo de construção de saberes dos professores que atuam na escola do campo, no exercício da sua prática docente, é

importante que se tenha uma referência teórica, como menciona Pimenta (2006):

> Um norte teórico para melhorar e subsidiar a prática docente, tendo em vista que não poderá ser contrária a uma visão crítica, política e emancipatória, assim não poderá desenvolver qualquer tipo de saber, de forma arbitrária, mas com criticidade e responsabilidade no processo educativo junto aos educandos.

Essa ação se faz necessária, pois "qualquer que seja a prática que participemos" [...] exige de nós que a exerçamos com responsabilidade" (FREIRE, 2020, p. 105). É essencial efetivar uma perspectiva crítica e consciente no ambiente escolar, frente às normativas legais que se materializam por meio de livros, programas educacionais, dentre outros.

Face a esse contexto de produção de saberes dos professores, destacam-se as contribuições de Saviani (1996, p. 148-149), ao elencar os saberes que julga serem necessários no processo formativo do professor e compreende serem essenciais no exercício da prática educativa, quais sejam:

> **Saber atitudinal**, abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído do educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às dificuldades etc. Trata-se de competência que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador, mas que são objeto de formação por processo tanto espontâneos, como deliberados e sistemáticos";
> **O saber crítico-contextual**, trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Entende-se que os educandos devam ser preparados para integrar a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenar nela determinados papéis de forma ativa e, quanto possível, inovadora;
> **Os saberes específicos** correspondem em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares – sejam elas oriundas das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas ou de outras modalidades – obviamente considerados, como se assimilou, não em si mesmos, mas como elementos educativos, isto é, que precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicas;
> **O saber pedagógico**, inclui os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo;
> **Saber didático-curricular**, compreendem-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. É, em sentido mais específico, o domínio do saber-fazer.

Identifica-se que as ideias de Saviani não diferem muito das elaborados por Tardif (2002), havendo semelhanças de igual relevância no que se refere ao processo de formação do professor e na transposição didática no cotidiano escolar.

Contudo, há que se fazer referência ao saber atitudinal, pois, em que pese a

declaração de Saviani (1996), de mencionar que não conceituou os saberes da experiência, como fez Tardif (1996), por entender que este saber transita em todos os outros, é possível perceber que o referido saber está relacionado às experiências e identidade do professor. Com isso, pode-se dizer que há semelhança com os saberes das experiências elaborado por Tardif (1996).

Compartilhando das concepções de Tardif (1996), considera-se que os saberes dos professores não se reduzem a um sistema cognitivo, mas resultam de um processamento de informações decorrentes dos vários contextos que envolvem o processo formativo profissional.

Assim, recorrendo a esse autor em um outro momento, ele enfatiza que "na realidade os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos" (TARDIF, p. 103-104).

> São **existenciais**, no sentido de que os professores "não pensam somente com a cabeça", mas "com a vida" [...] O professor não é somente um "sujeito epistêmico" que coloca diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que "processa" informações extraídas do "objeto" [...]. Ele é um "sujeito existencial" no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um "ser-no-mundo", um *Dasein* (Heidegger, 1927, uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo;
> São **sociais** [...] provém de diversas fontes (família, escola, universidades, etc.) e são adquiridos em tempos sociais diferentes;
> São **pragmáticos**, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor [...] ligados as funções dos professores.

Conforme a citação acima, os saberes dos professores estão relacionados com a existência do ser humano, na relação com o outro e com o mundo, uma relação que se resume à existência da própria vida, em construção permanente como ser completo. Nessa perspectiva, o docente não apenas elabora saberes por meio de técnicas, mas, também, por meio de todos os contextos em que está inserido, contudo, sem perder a cientificidade.

Considerando a importância dos saberes em suas diversas fontes de apropriação pelos professores, e ao relacionar essa discussão com a Educação do Campo, percebe-se a relevância destes no exercício da prática pedagógica no processo educacional junto aos educandos na escola do campo.

Não obstante, como citaram os autores, os professores constroem saberes em diversas fontes, todavia, têm saberes já prontos que não pertencem aos professores, cabendo a eles executar ou não a partir da forma como se inserem no contexto

escolar.

É importante esclarecer que prática pedagógica aparentemente se confunde com prática educativa; pode-se dizer que se articulam reciprocamente. Contudo, possuem particularidades, conforme destacadas por Franco (2016, p. 536-538):

> As "práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que, práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos".
> Quando se afirmar que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa. A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos.

Nesse entendimento, em consonância com Libâneo (2002, p. 20), é importante que o professor consiga fazer articulação dessas práticas, pois ambas se complementam, porém, a prática educativa "envolve ações específicas, envolve atos técnicos, envolve o fazer o saber fazer", no desenvolvimento das proposituras curriculares.

No âmbito da escola do campo, as práticas de ensino devem estar em consonância com o meio em que os estudantes estão inseridos, mas sem esquecer dos conhecimentos universais. Desse modo, não poderão se dar alheias ao contexto social, político, econômico e cultural implementado em propostas educacionais. Por isso, Arroyo (2009) ressalta que é muito importante ao professor que trabalha com a Educação do Campo conhecer a história e as lutas desta.

Compreende-se, então, que todos os saberes são fundamentais no contexto da relação que envolve professor e educando, sendo que tais saberes vão se materializar na prática pedagógica, a qual agrega os demais, e se destaca pela extrema importância no cotidiano escolar.

O professor mostra como mobiliza os conhecimentos adquiridos, como consegue realizar sua criticidade frente aos documentos normativos, ao currículo oficial, mediante sua teoria e pedagogia escolhida, como articula o que pode ou não transpor para o educando, frente aos interesses políticos, econômicos e sociais que

envolvem a escola. Agindo sem refletir criticamente, sua prática poderá ser uma extensão da política de educação vigente, a qual, aparentemente, visa à manutenção do *status quo.*

Portanto, a prática pedagógica deverá estar norteada pela crítica e atenta aos interesses educacionais que, comumente, se evidenciam na política educacional, distantes dos aspectos de crescimento intelectual, social e econômico da classe popular. Desse modo, pressupõe-se que a relação professor e estudante deverá ser a mais consciente possível desses processos, que tentam cada vez mais deixar os sujeitos à margem do acesso ao conhecimento que produza efeitos emancipatórios.

Por isso, o educador, consciente de seu papel frente a essa demanda educacional, poderá lançar mão de ações promotoras que possibilitem ao estudante o despertar para o agir, o pensar e o fazer no mundo em que vive, como um ser que pode realizar suas intenções por meio dos saberes construídos socialmente, culturalmente e politicamente, transformando seu meio em prol de melhoria para si e paro o outro, contudo, sem perder sua cientificidade.

Diante disso, Freire (1996, p. 11) explica que o saber pedagógico:

> Demanda do educador exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa a aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando.

Compreende-se, na ideia de Freire (1996), que o educador deverá ter relação muito próxima com o educando, no sentido de vê-lo como sujeito sócio histórico e cultural, que constrói seu saber na interação com o outro, no processo educativo e com o meio em que vive, como ser de relação, e assim compreende esse sujeito, respeitando suas dificuldades e possibilidades de aprendizagens, como alguém que possui uma história, inserido em determinado contexto e espaço.

Dialogando com Freire (1996), realça Feldmann (2009, p. 79), que “não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos na prática social da qual o social faz parte, humanizando-nos uns com os outros”. Esse processo histórico e social “chama-se educação, corporificada na relação teoria e prática”.

Similarmente, Freire (1996) ressalta que:

> Durante o processo de construção de saberes pedagógicos, deverá ser estabelecido o diálogo no exercício da prática pedagógica, como forma de conhecer e se relacionar com os educandos, baseado na ética e estética, os

> quais não podem faltar nesse contexto, pois a partir deles, procurará respeitar seus valores e suas diversas formas de viver no mundo.

Nesse entendimento, o professor se coloca, em alguns momentos, na condição de aprendiz, o que não significa que está no mesmo nível de conhecimento do estudante, e, sim, na condição de aprender ao mesmo tempo em que ensina algo, sem perder a criatividade e a cientificidade dos conhecimentos elaborados.

Simultaneamente a isso, o educador deverá avaliar sua prática e ter consciência de que é um ser inacabado e que, portanto, os saberes construídos não são estáticos, se modificam e mudam conforme as experiências.

Assim, considerando a afirmação do autor, é de suma importância que o professor, na escola da Educação do Campo, atue com respeito às peculiaridades locais e regionais, culturais, linguísticas e sociais desses estudantes; que a prática esteja fundamentada na ética, estética, humildade, criticidade, considerando-os como seres inconclusos na construção dos saberes elaborados por eles e, “compreender o fenômeno educativo sempre como uma tarefa inconclusa e perspectiva” (FELDMANN, 2009, p. 72).

Nesse sentido, compreende-se a importância da formação permanente do professor que atua na Educação do Campo, como suporte de atualização dos conceitos frente às normativas legais curriculares, além do exercício da prática pedagógica, guiada por uma teoria e pedagogia que o possibilite desenvolver ações dentro das expectativas da Educação do Campo.

Tais ações devem ser desenvolvidas em uma relação de construção de saberes tácitos, baseada em uma educação que respeite a identidade, a cultura e a diversidade que envolve o homem do campo, sem perder de vista o direito à educação e aos conhecimentos socialmente produzidos por meio do currículo, simultaneamente, respeitando a sua cultura e a comunidade onde está inserido.

Face ao exposto, percebeu-se que os professores “devem abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados” (ARROYO, 2013, p. 37).

Dessa maneira poderá produzir conhecimentos nos espaços escolares, trazendo para o currículo conhecimentos vivos, superando conhecimentos fora da validade, contudo, com base na ética e profissionalismo, em território que se mostra tenso na luta com a classe dominante, a qual insiste em manter conhecimentos

ultrapassados, mortos.

Arroyo frisa que alguns educadores se mostram atuantes, mas se veem diante da consagração da base comum nacional em detrimento da parte que especifica a diversidade curricular.

> Essa visão do conhecimento, do núcleo comum tende a ignorar a diversidade de vivências, contextos, sujeitos que produzem conhecimentos colados a essas vivências e contextos. Tente a ignorar e a secundarizar a pluralidade e diversidade de formas de ler, pensar o real concreto e impor uma única leitura e forma de pensar de um único coletivo humano, social, racial, de gênero ou espaço, como o conhecimento comum, único (ARROYO, 2013, p. 78).

Assim, entende-se que os saberes dos educandos e professores não são privilegiados no currículo, o qual apresenta saberes socialmente legitimados como verdadeiros para todos os alunos, como se fossem homogêneos.

Nesse aporte discursivo, torna-se imperioso relembrar que, em consonância com a proposta curricular para a Educação do Campo, principalmente diante da dimensão do território brasileiro, bem como pela singularidade dos espaços geográficos, encontra-se a Pedagogia da Alternância frisada na subseção 3.3, como proposta educacional para os povos da Educação do Campo.

Ademais, entende-se que a Pedagogia da Alternância consiste em métodos organizacionais para fundamentar o ensino no campo através de diferentes experiências, que foram estruturados com tempos determinados, bem como espaços estritamente destinados para a aprendizagem.

De acordo com Carmo e Prazeres (2014, p. 128), a “Pedagogia da Alternância tem origem na França, em 1935, e tem como característica principal alternar tempo-escola e tempo-comunidade”. Sua origem foi pensada para que os povos do campo tenham uma construção da verdadeira Educação do Campo.

Os autores destacam que essa proposta educativa veio ao encontro dos interesses e anseios dos trabalhadores rurais, que vinham reivindicando, há bastante tempo, uma organização da aprendizagem que atendesse aos interesses do homem do campo, na qual se pudesse aliar trabalho e educação.

Verifica-se, na ideia dos autores, ao se contextualizar para a realidade deste estudo dissertativo, que:

> Desta forma, a Pedagogia da Alternância está em plena sintonia com as concepções teóricas a respeito da Educação do Campo, que, no contexto amazônico, é singular em função da dinâmica geográfica e das

> peculiaridades econômicas das comunidades (CARMOS; PRAZERES, 2014, p. 131).

Pode-se afirmar, então, que a replicação dos saberes no referido formato organizacional concretiza-se quando se evidenciam os projetos conhecidos da Casa Familiar Rural (CFR), em que a tratativa maior busca a promoção do desenvolvimento local por meio de ensino, diferentemente da perspectiva do Estado, que ainda persiste na dualidade formativa.

Ademais, destaca-se que a Pedagogia da Alternância se encontra embasada nos pressupostos da sustentabilidade social, política, cultural e ambiental para nortear a Educação do Campo.

Dialogando sobre essa modalidade, os autores Teixeira e Antunes (2011, p. 953-954) trazem uma contribuição ao destacar que a Pedagogia da Alternância trabalha amparada por quatro princípios, sendo eles:

1) o próprio método da alternância;

2) a ênfase na Formação Integral do jovem;

3) a participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola;

4) o desenvolvimento do meio.

Considerando o debate empreendido nesta seção, torna-se salutar compreender algumas concepções de Teixeira, Corona, Bernartt e Braida (2010), quando dialogaram com Mascarelo (2010) acerca dos procedimentos didático-pedagógicos da Pedagogia da Alternância, conforme explanado no quadro a seguir:

Quadro nº 04 - Procedimentos didático-pedagógicos da Pedagogia da Alternância

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS	
Pesquisa Participativa	Realizada com família e comunidade e objetiva compreender questões que envolvem a comunidade de maneira geral e as atividades produtivas ou não.
Plano de Formação	Contém os objetivos orientadores da CFR, considerando o contexto dos jovens, bem as metas almejadas por eles e suas famílias.
Temas Geradores	Temáticas previamente elaboradas com a participação da família, são discutidas com o intuito de impulsionar reflexões sobre a realidade local, preconiza por trabalho interdisciplinar.
Plano de Estudos	Instrumento de investigação da realidade que permite ao jovem compreender dificuldades, contradições e benefícios presentes nela com vistas a construção de mecanismos que auxiliem no desenvolvimento do estudo.
Pesquisa da Realidade	Roteiro de estudo realizado por educadores e jovens, fundamentado nos temas geradores do Plano de Formação. Os jovens tem a possibilidade de escolher temáticas presentes na vida real e pesquisar sobre ela
Caderno da Realidade	Trata-se de um mecanismo que possibilita a sistematização da pesquisa e a avaliação da aprendizagem, organizar suas atividades, permitindo a tomada de consciência ao longo do processo de aprendizagem.
Colocação em Comum	Momento de discussões e construções de conhecimento entre jovens e educadores.
Cadernos Pedagógicos	Funciona como uma espécie de diário de campo onde o jovem pode anotar suas observações e atividades desenvolvidas.
Atendimento Individual	Após a colocação em comum os jovens são atendidos individualmente pelos educadores, a fim de solucionar possíveis dificuldades dos jovens.
Visita de Estudos	Atividades que envolvem toda a comunidade escolar e para além dela, sua finalidade é propiciar uma troca de experiências entre as famílias e comunidade.
Visita às Famílias	Atividades que visam a formação integral, permitindo aos jovens aprimorar seus conhecimentos para além do espaço escolar.
Intervenções Externas	Visita de pessoas que não fazem parte do cotidiano escolar, mas que fazem parte da comunidade – médicos, dentistas, agrônomos.
Auto avaliação	Os jovens avaliam seu processo de aprendizagem.
Projeto Profissional do Jovem	Tem como finalidade inserir o jovem no mercado de trabalho, fortalecer a agricultura e sustentabilidade ambiental, trata-se de um estágio que impulsiona o desenvolvimento do meio, uma vez que interliga todos os conhecimentos adquiridos ao longo de sua permanência, possibilitando a ele refletir.

Fonte: Teixeira, Corona, Bernartt e Braida (2010); Mascarelo (2010).

Diante dessa organização, verifica-se que a Pedagogia da Alternância prioriza um formato que segue parâmetros para consubstanciar um currículo no qual os saberes formativos sejam didaticamente seguidos para garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes do campo.

Contudo, pensa-se que os conhecimentos de ambos os formatos devem seguir as normatizações inseridas nos currículos, havendo mais chances de se compreender os saberes e as suas presenças, como se realizam em seus diversos contextos, principalmente para atender às especificidades da Educação do Campo.

Assim, evidenciou-se, nesta subseção, a necessidade de se privilegiar os conhecimentos dos alunos do campo, mediante os conhecimentos curriculares desenvolvidos com as adequações realizadas pelos professores que lá atuam, para garantir o direito à educação e um desenvolvimento em consonância com a realidade existencial.

Além disso, discorreu-se sobre a Pedagogia da Alternância como um formato a ser ofertado para os povos do campo, de forma a assegurar o processo de ensino e aprendizagem por meio de uma metodologia que visa a fundamentar o ensino e a garantir os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos. Assim, tendo como finalidade promover competências e habilidades nos campos do cognitivo, do intelectual e do socioemocional.

Na subseção seguinte, foi discutida a organização do componente curricular Geografia em acordo com as orientações determinadas pela Base Nacional Comum Curricular, para a efetivação dos saberes no 3º ano do Ensino Fundamental.

5.2 O COMPONENTE GEOGRAFIA ELENCADO NA BNCC PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A BNCC é um documento orientador que sinaliza os percursos a serem efetivados para garantir a aprendizagem dos estudantes na Educação Básica, por meio de uma proposta uniforme. Para tanto, em todos os anos escolares, os estudantes deverão ser preparados, ser envolvidos diretamente com o ensino para garantir a sua trajetória em termos pessoais e profissionais. A estrutura desse documento apresenta-se conforme a figura a seguir:

Figura nº 01 – Estrutura organizacional da BNCC

Fonte: Brasil (2018)

Diante dessa estrutura, a BNCC delimita uma perspectiva interdisciplinar de olhar objetos e de olhar os sujeitos que precisa consubstanciar o conhecimento em sua totalidade, como direito legitimado de acesso à escola. Além disso, determina alguns termos que devem ser observados nos planejamentos escolares, dentre eles: área de conhecimento, competências gerais e específicas, unidade temática, objetos do conhecimento e habilidades.

Nas práxis, o documento destaca:

> Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os

> direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, 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).

Assim, durante a vida escolar, o ensino dos estudantes estará permeado pelo desenvolvimento dessas competências, as quais asseguram que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2013).

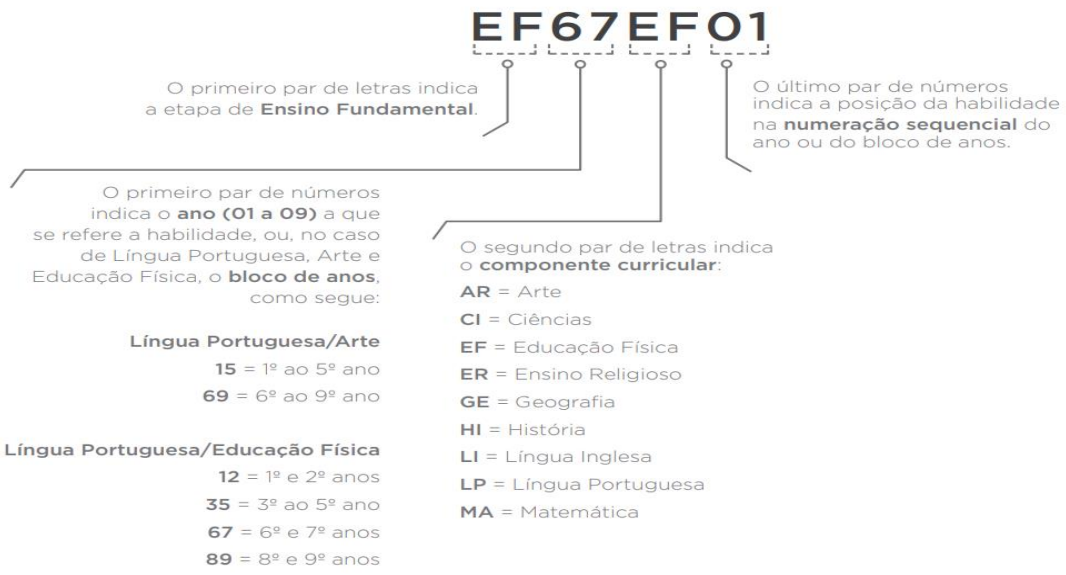
Essas competências foram organizadas em geral e específicas; a primeira refere-se ao que o estudante deve obter ao finalizar a Educação Básica e, a segunda, ao que deverá aprender em cada área do conhecimento, competências a serem desenvolvidas conforme as organizações didáticas dos componentes curriculares. As gerais compreendem (BRASIL, 2018):

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital;
> 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências;
> 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais;
> 4. Utilizar diferentes linguagens;
> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação;
> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais;
> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis;
> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional;
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação;
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Diante disso, o escopo da BNCC apresenta um código alfanumérico para cada etapa da Educação Básica, que, de maneira explícita, traz como essas competências se articulam durante o processo de ensino e aprendizagem, orientando os planejamentos educacionais na elaboração dos currículos. Essa organização deverá seguir esse código em que são identificadas as unidades temáticas, os objetos de conhecimento, as habilidades definidas para cada ano, bem como as habilidades.

A figura abaixo trata do Ensino Fundamental, em virtude do foco da pesquisa:

Figura nº 02 – Código alfanumérico do Ensino Fundamental



Fonte: Brasil (2018)

A aplicabilidade do referido código normatiza uma sequência alfanumérica para identificar as habilidades que devem ser contextualizadas para a aprendizagem conforme os anos escolares. Além disso, essa estrutura vislumbra a progressão relacionada aos aspectos cognitivos que devem ser sistematizados por processos ativos de forma crescente, quanto aos objetos do conhecimento:

> Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os estudantes aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos (BRASIL, 2017, p. 31).

Nesse contexto, compreende-se que esse código objetiva expor, de maneira clara, o que se pretende desenvolver em cada área específica, bem como ao término do Ensino Fundamental. Contudo, nos planejamentos dos currículos poderá haver flexibilidade, conforme a priorização das propostas pedagógicas.

Diante das reflexões acima apresentadas, a partir deste ponto da subseção, foram delineadas as especificidades do componente curricular Geografia em termos de organização, de acordo com as orientações legais da BNCC para nortear os saberes na Educação Básica.

O componente Geografia é ressaltado, pelo documento, já na apresentação da área de Ciências Humanas, quando se apresentam os componentes que se integrarão

nessa área e afirma-se que "questões do contexto local e global são transversalizados no conhecimento escolar da área, sem hierarquização como unidade de conhecimento, a saber: a Terra e os territórios; o espaço e sua territorialidade pelas sociedades; as territorialidades; as diversidades; o trabalho e a relação com a natureza" (BRASIL, 2018, p. 237).

Ademais, o componente curricular Geografia evidencia, no campo educacional, um leque de oportunidades para que o estudante possa ter a compreensão do mundo que habita, bem como das ações feitas pelo homem nas diversas regiões do planeta. Vale ressaltar que “a Geografia, como componente escolar, tem como centralidade a análise e a compreensão das relações que se efetivam no espaço e a partir do contato com outros seres humanos que convivem cotidianamente e que habitam o planeta” (COPATTI; CALLAI, 2018, p. 225).

Ao conhecer o universo da Geografia, faz-se primordial seguir alguns princípios essenciais para a formação da identidade do sujeito: a compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; as relações com os lugares vividos; os costumes que resgatam a nossa memória social; a identidade cultural; e a consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2018, p. 359).

Nesse sentido, aprender os preceitos geográficos é realizar uma leitura do mundo com base no ensino estimulador do pensar espacialmente, dentro de uma racionalidade do respectivo componente, contextualizado para o campo intelectual, integrado com as demais áreas do conhecimento.

Pode-se compreender que essa racionalidade geográfica está articulada com o exercício do pensamento, ou seja, com o como o estudante consegue relacionar suas experiências ao conhecimento construído no processo de aprendizagem e, a partir disso, dar sentido ao que se aprende. Portanto:

> O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplicar determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (BRASIL, 2018, p. 359).

Entende-se, assim, que esse contexto se relaciona à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, possibilitando ao estudante habilidades para compreender e agir diante da complexidade do meio em que vive.

Contudo, esse ensino, para atingir tal intenção, apresenta os seguintes princípios, quanto ao ensino da Geografia:

Figura nº 03 – Princípios norteadores do raciocínio geográfico

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação*	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem**	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: Brasil (2018)

Ressalta-se que a imensa relevância dessa racionalidade no ensino da Geografia para a Educação Básica está relacionada ao desenvolvimento do "pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza" (BRASIL, 2017, p. 360). Isso porque os "conhecimentos ou saberes geográficos acerca da percepção e interpretação espaciais estão presentes no cotidiano das pessoas em razão de elas habitarem, transformarem e organizarem o espaço geográfico (BATISTA, 2020, p. 7).

Contudo, há a necessidade de se apropriar dos conceitos geográficos e utilizá-los corretamente, frente às dimensões em que estes se relacionam. É necessário possibilitar aos estudantes a interpretação do mundo, em decorrência das significativas alterações que ocorrem hodiernamente, além de viabilizar o conhecimento dos componentes da natureza, da sociedade, da distribuição territorial, da desigualdade econômica no ambiente urbano e rural.

Frisa-se que, nessa direção, os principais conceitos da Geografia encontram-se organizados por diferenciados níveis de complexidade, nos quais o espaço é o conceito mais amplo e complexo, sendo necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem (BRASIL, 2018, p. 361).

Assim, o espaço é um conceito de extrema importância para o ensino de Geografia, porém, não pode ser dissociado de tempo, no sentido de construir socialmente as memórias e identidades dos sujeitos. Isso porque, quando desenvolvidos os saberes sobre os tempos da natureza, não podem ser esquecidos os princípios narrativos da memória da Terra, no tratamento das condições físicas do ambiente natural (BRASIL, 2018).

Ressalta-se que outro desafio consiste em pensar a temporalidade e a relação tempo-espaço no meio social para contextualizar as generalizações de mundo.

Assim, o componente Geografia da BNCC foi dividido em 05 (cinco) unidades temáticas comuns ao longo do Ensino Fundamental, em uma progressão das habilidades (BRASIL, 2018, p. 362):

> - **O sujeito e seu lugar no mundo**, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial).
> - Em **Conexões e escalas**, a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. Portanto, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas. A conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade. Conexões e escalas explicam os arranjos das paisagens, a localização e a distribuição de diferentes fenômenos e objetos técnicos, por exemplo. Dessa maneira, desde o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as crianças compreendem e estabelecem as interações entre sociedade e meio físico natural. No decorrer desse processo, os alunos devem aprender a considerar as escalas de tempo e as periodizações históricas, importantes para a compreensão da produção do espaço geográfico em diferentes sociedades e épocas.

> - Em o **Mundo do trabalho**, abordam-se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os processos e as técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos. São igualmente abordadas as características das inúmeras atividades e suas funções socioeconômicas nos setores da economia e os processos produtivos agroindustriais, expressos em distintas cadeias produtivas;
> - Nas **Formas de representação e pensamento espacial**, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando- -se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos começam, por meio do exercício da localização geográfica, a desenvolver o pensamento espacial, que gradativamente passa a envolver outros princípios metodológicos do raciocínio geográfico, como os de localização, extensão correlação, diferenciação e analogia espacial;
> - **Natureza, ambientes e qualidade de vida**, busca-se a unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, destacam-se as noções relativas à percepção do meio físico natural e de seus recursos. Com isso, os alunos podem reconhecer de que forma as diferentes comunidades transformam a natureza, tanto em relação às inúmeras possibilidades de uso ao transformá-la em recursos quanto aos impactos socioambientais delas provenientes.

Todas as unidades perpassam o exercício da cidadania para execução dos saberes da Geografia, diante das questões problematizadoras da vida cotidiana, no que tange ao estabelecimento das regras de convivência, sejam elas efetivadas na escola ou na própria comunidade, visando a coletividade e o bem comum para todos (BRASIL, 2018, p. 364).

Nos anos iniciais, a Geografia precisa ser executada através de desafios, que perfazem a contribuição do reconhecimento dos lugares de vivência, por meio das diferenças socioespaciais, de forma integrada nas situações geográficas, os objetos de aprendizagem em face ao espaço e ao tempo como mecanismos propulsores dos lugares, para, então, contextualizar as diversas habilidades preconizadas para as unidades temáticas.

Diante dessa orientação, para a execução do elencado componente, a BNCC determinou competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental, assim organizadas:

> 1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas;
> 2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história;
> 3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem;
> 4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas;
> 5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia;
> 6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza;
> 7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 366).

Diante desse contexto, é possível compreender que o ensino da Geografia nos anos iniciais é uma continuidade dos conhecimentos desenvolvidos na educação infantil, onde se iniciarão os primeiros contatos com os princípios da racionalidade geográfica, articulados com a experiência de vida do estudante.

Assim, ao chegar ao Ensino Fundamental, dará continuidade, ampliando esses saberes essenciais para essa etapa, visando aprofundá-los de maneira científica, ultrapassando a simples visão descritiva do cotidiano.

Outrossim, a BNCC (2018) menciona esse ensino ao se reportar à compreensão das crianças, o qual, articulado com saberes de outros componentes, viabiliza o processo de alfabetização e letramento destas, para nortear o raciocínio dos estudantes, por meio das dinâmicas nas relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer.

Desse modo, enfatiza que:

> É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos desenvolvem a percepção e o domínio do espaço.
> Nessa fase, é fundamental que os alunos consigam saber e responder algumas questões a respeito de si, das pessoas e dos objetos: Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais? Essas perguntas mobilizam as crianças a pensar sobre a

> localização de objetos e das pessoas no mundo, permitindo que compreendam seu lugar no mundo (BRASIL, 2018, p. 367).

Face a isso, destaca-se a importância do desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes na apreensão dos conceitos geográficos, por meio de atividades que possibilitem perceber como eles se manifestam, não somente no cotidiano, mas também em outras dimensões.

Assim, pressupõe-se que o aluno conseguirá responder alguns questionamentos relacionados a si mesmos, ao outro e ao ambiente. Dessa forma, os "anos iniciais oportunizam o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais" (BRASIL, 2018, p. 368).

Considerando as abordagens conceituais sobre esse ensino, a BNCC apresenta, para cada ano escolar, uma estrutura, contemplando as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades.

A seguir, apresenta-se a estrutura de Geografia do 3º ano do Ensino Fundamental, em virtude de ser o foco da presente pesquisa:

Figura nº 04 – Componente Curricular de Geografia do 3º no Ensino Fundamental – Anos Iniciais

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	**(EF03GE01)** Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. **(EF03GE02)** Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. **(EF03GE03)** Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.
Conexões e escalas	Paisagens naturais e antrópicas em transformação	**(EF03GE04)** Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.
Mundo do trabalho	Matéria-prima e indústria	**(EF03GE05)** Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.
Formas de representação e pensamento espacial	Representações cartográficas	**(EF03GE06)** Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica. **(EF03GE07)** Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Produção, circulação e consumo	**(EF03GE08)** Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reúso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.
	Impactos das atividades humanas	**(EF03GE09)** Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos. **(EF03GE10)** Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável. **(EF03GE11)** Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.

Fonte: Brasil (2018)

Essa planificação deverá seguir a proposta de desenvolvimento curricular citado anteriormente, de modo que os estudantes desenvolvam as habilidades e competências nessa fase, para esse ano escolar. Contudo, sem desconsiderar saberes já existentes, respeitando o nível de complexidade que os conceitos apresentam em cada etapa de ensino.

Dessa forma, “todo o ensino nas escolas tanto reflete como refrata definições do conhecimento que devem ser reconhecidos culturalmente como formas que desafiam os modelos para validar os saberes” (GOODSON, 2011, p. 118).

Ressalta-se que as unidades temáticas e suas articulações com os objetos de conhecimentos para alcançar as habilidades colocam-se como um desafio no fazer pedagógico do professor que atua na Educação do Campo, uma vez esses conhecimentos não se apresentam especificamente para o espaço rural. Cabe ao professor compreender o universo dos estudantes do campo e realizar as adaptações necessárias, de maneira a contemplá-los com os conhecimentos que possam proporcionar o exercício pleno da cidadania, independentemente de onde estejam.

6 METODOLOGIA - CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

6.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente seção visa delimitar todos os aspectos metodológicos que foram devidamente organizados para buscar as respostas sobre o objeto e alcançar, de forma sistematizada, os dois campos: epistemológico e empírico. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, com o objetivo descritivo, para nortear a pesquisa de natureza básica.

6.1.1 Coleta de dados

A estruturação da coleta de dados foi feita em dois momentos distintos, sendo o primeiro pela análise documental e legal, em que se selecionou o *corpus* dos documentos normatizadores: a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), o Referencial Curricular do Estado de Rondônia - RCRO (2019) e a Resolução nº 11 de 09 de novembro, do ano de 2010, do Conselho Municipal de Educação – CME de Porto Velho.

Destaca-se que a Resolução nº11/2010 instituiu as normas para a Educação do Campo na Rede Municipal de Porto Velho, como documento oficial que regulamentou o objeto na SEMED.

Como passo inicial da pesquisa, para legitimar a coletas de dados, solicitou-se autorização da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, e, posteriormente realizaram-se contatos com os sujeitos da pesquisa.

Para consubstanciar a pesquisa empírica, foram utilizados questionários abertos e fechados[18] semiestruturados, formulados no *Google Forms* e um roteiro para a entrevista, com a temática Educação do Campo, constituído e elaborado pela pesquisadora. Em seguida, foram organizadas as entrevistas junto ao grupo de sujeitos participantes, pelo Google *Meet*. Importante destacar que o critério de seleção foi convidar os professores que atuam em escolas localizadas na Zona Rural, do Município de Porto Velho.

Ressalta-se que, em decorrência do período de pandêmico deflagrado no ano

[18] O modelo elaborado encontra-se no Apêndice - A

de 2020, por conta do coronavírus, que espalhou uma doença chamada de covid-19, as entrevistas foram efetivadas por intermédio da plataforma do *Google Meet*, através de agendamentos prévios, visto que as localidades são de difícil acesso e há interferência no acesso à internet. Além disso, a cada participante pediu-se a permissão para gravar, o que facilitou a transcrição detalhada.

Registra-se que, nos primeiros contatos com os sujeitos, percebeu-se que alguns se mostraram resistentes. Todavia, após a explicação do teor do objeto de pesquisa, considerando a relevância, e o fato de que não oferecia nenhum risco ao entrevistado, as resistências foram diminuindo. Além disso, afirmou-se que as informações seriam estritamente confidenciais e que a pesquisa já havia sido aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

Diante do argumento, foi autorizado o envio do formulário, por *e-mail*, no *Google Forms*, para coletar o perfil profissional, em seguida, marcou-se a entrevista, conforme a disponibilidade de tempo e horário dos sujeitos, que foi realizada e transcrita na íntegra.

Ao término das entrevistas e de posse dos formulários, ou seja, com o material coletado, este foi analisado sob a luz das teorias educacionais citadas no corpo epistemológico deste estudo, o que subsidiou respostas à problemática citada na pesquisa

6.1.2 Tipo de pesquisa e abordagem

A pesquisa foi delineada por uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, por estudar os fenômenos humanos gerados socialmente, compreendendo e interpretando a realidade por meio do trabalho de campo e do contato direto com a fonte de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Segundo Gil (2002, p. 42), as “pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação”. Essas pesquisas incluem as características de um grupo por idade, nível de escolaridade, etc.; outras se preocupam em estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de trabalho, etc.; há, ainda, as que visam descobrir as associações variáveis, por exemplo, campanha eleitoral, etc.

Bogdan e Biklen, (1994, p. 47-50) elencam cinco características que envolvem a pesquisa qualitativa:

> 1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas;
> 2. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais;
> 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
> 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando e;
> 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Compreende-se, então, que a pesquisa com esse enfoque deverá apresentar essas características no percurso da realização, ou seja, os autores esclarecem que o pesquisador é a fonte principal no processo de investigação e que os dados devem ser descritos. Contudo, deve-se atentar para o processo, que deve partir do método indutivo para analisar os dados e considerar os sentidos atribuídos à temática da pesquisa pelos sujeitos envolvidos na pesquisa de campo.

Por campo, entende-se, na pesquisa qualitativa, o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termo empíricos, o recorte teórico correspondente ao objeto da investigação (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2018, p. 57).

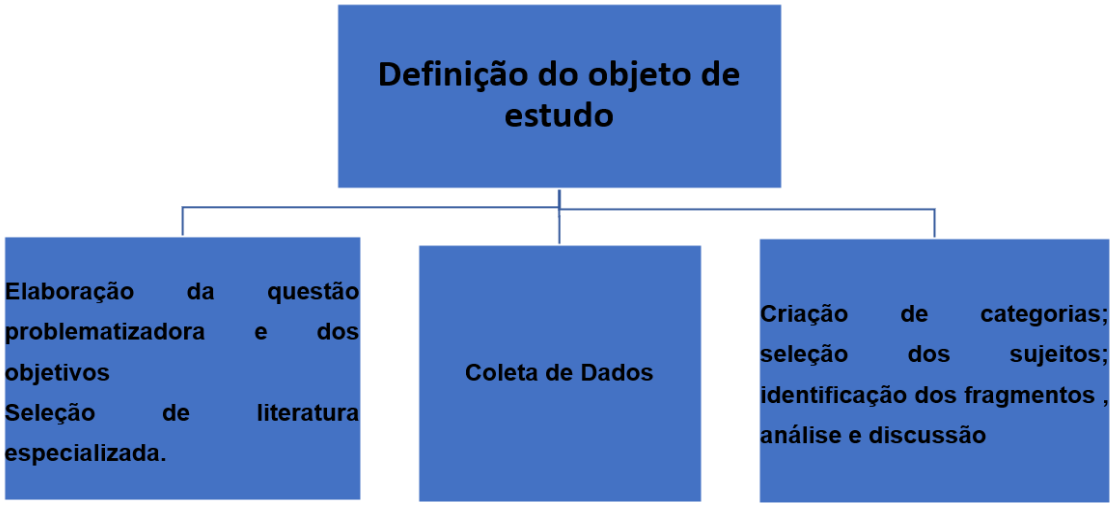
Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2018, p. 21), existe “uma variedade de tratar o material coletado, sendo que cada uma se filia a teorias específicas”. A variedade de “técnicas e de referenciais evidencia que cada tipo de estudo, teoria ou método deve adequar-se à compreensão do objeto – que é sempre o sujeito, por trabalharmos com seres humanos”.

Nesse mesmo entendimento, Minayo, Deslandes e Gomes (2018, p. 23) mencionam que envolve compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e, a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, interpretar a realidade.

6.1.3 Procedimentos da pesquisa

Alinhadas a essa perspectiva metodológica, foram organizadas algumas etapas para garantir os resultados, por meio de uma estratégia sistematizada, apresentada na Figura nº 05.

Figura nº 05 – Procedimentos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

6.1.4 Instrumentos da pesquisa

Considerando o contexto da pesquisa qualitativa de caráter descritiva, foram utilizados técnicas e procedimentos para sistematizar, primeiramente, a análise documental e legal dos instrumentos que dão sustentação à Rede Municipal de Porto Velho-RO e são disponibilizados pela SEMED.

Outro instrumento utilizado na pesquisa foi um questionário[19], organizado com perguntas abertas e fechadas para promover uma entrevista semiestruturada, executada pela plataforma *Google Meet*, que habilita a gravação.

Sobre a análise documental, Ludke e André (2018, p. 45) afirmam: “Pode se

[19] Com o cenário atual de pandemia, decorrente da covid-19, fato que está afetando todo o processo de convivência social, que solicita o distanciamento social como forma de prevenção ao novo coronavírus, as aulas presenciais foram interrompidas, sem previsão de retorno no sistema educacional no município de Porto Velho. Assim, considerando esse contexto, como não foi possível realizar a pesquisa *in loco*, a pesquisa se fez por meio digitais, o questionário pelo *Google Forms* e a entrevista pelo *Google Meet*.

constituir numa técnica valiosa de abordagem qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Não obstante, acrescentam que os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas informações fundamentais, representando uma fonte "natural" de informações, e podem complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Em relação ao uso dos questionários, de acordo com Gil (2002, p. 42), em pesquisas descritivas, "uma das características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados". Contribuindo no que tange a aplicação de questionário. Severino (2007, p. 125) destaca que "as questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos".

O autor menciona que o questionário "é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destina a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo" (SEVERINO, 2007, p. 125).

Em relação à realização de entrevista no presente estudo, utilizou-se a definição de Ludke e André (2018, p. 38), quanto ao emprego dela na coleta de dados:

> Uma grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada. Uma entrevista benfeita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

Assim, os questionários e as entrevistas foram analisados sob o embasamento do método da análise de conteúdo, o qual se destina a compreender o ambiente em determinado momento, levando em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos, em consonância com as ideias de Bardin (2016, p. 50), para quem "a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça".

> Por análise de conteúdo entende-se: Um conjunto de técnicas de análise de documentações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Dessa forma, a pesquisa seguiu as normatizações de um processo indutivo,

“onde os dados foram consolidados por meio da inspeção da hipótese inicial com os dados encontrados no ambiente natural”, guiando-se pelas “fontes teóricas que embasam a pesquisa, possibilitando a compreensão do fenômeno estudado, de maneira que se tornem mais direto e específicos” (MINAYO, 2009, p. 13).

6.2 SUJEITOS DA PESQUISA

O contexto investigativo contou com a participação de 6 (seis) professores que atuam no 3º do Ensino Fundamental, em escolas da Educação do Campo, localizadas no município de Porto Velho-RO. Estes concordaram com a realização da aplicação dos questionários e entrevistas, por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Para guardar as identidades, utilizou-se a abreviatura *Prof.* para os professores que atuam na Educação do Campo. Ressalta-se que, além das perguntas relacionadas ao objeto, propusemos algumas questões para viabilizar o perfil dos sujeitos. A seguir, apresentam-se as respostas obtidas no Quadro nº. 05 - Perfil dos professores:

Quadro nº 05 – Perfil dos Professores – Formativo

Sujeitos	Sexo	Idade	Estado civil	Graduação Local	Pós-graduação Local	Mestrado Local
Prof. 1	M	(50 a 59 anos)	Casado	Pedagogia (UNIR)	Administração e Gerenciamento Escolar (UNIR)	-
Prof. 2	F	(40 a 49 anos)	Casada	Pedagogia (FATEC)	Gestão Escolar Psicopedagogia Met. do Ensino Superior	-
Prof. 3	F	(40 a 49 anos)	Casada	Pedagogia (FARO)	Gestão Escolar (FIP)	-
Prof. 4	F	(40 a 49 anos)	Casada	Pedagogia (UNIR)	Gestão Com. e Ações Sociais; Educação Especial.	-
Prof. 5	F	(50 a 59 anos)	Casada	Pedagogia (UCB)	Educação Especial (FAEL)	-
Prof. 6	F	(40 a 49 anos)	Casada	Pedagogia (UNOPAR)	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os participantes são, em sua maioria, do sexo feminino, com a idade entre 40 a 49 anos, casados e formados em Licenciatura Plena em Pedagogia. Além disso, como explicitando nas respostas, somente um sujeito afirma não ter especialização, enquanto os demais professores possuem especializações na área educacional.

Quadro nº 06 – Perfil dos Professores – Tempo de Atuação

Sujeitos	Docência?	Educação Básica	3º Ano no Campo	Instituição Pública ou Privada	Cursos ou Formação Continuada que atendem a Educação do Campo
Prof. 1	17 anos	17 anos	03 anos	17 anos	Educação Ambiental
Prof. 2	11 ano	01 ano	01 ano	11 anos	RCRO
Prof. 3	14 anos	09 anos	05 anos	14 anos	Workshop: Inteligência Emocional Voltada Para Educação; Jornada BNCC e Recursos Lúdicos; Como Trabalhar os Sentimentos e Emoções com as Crianças na Pandemia.
Prof. 4	20 anos	20 anos	03 anos	Mais de 20 anos	Ensinar a ensinar
Prof. 5	14 anos	08 anos	02 anos	14 anos	Semana Acadêmica Interdisciplinar; Letramento de matemática; EDUCAR na diversidade
Prof. 6	08 anos	08 anos	03 anos	08 anos	Alfabetização na Idade Certa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

As respostas contextualizam que os professores atuam há mais de cinco anos na docência e que estão inseridos na Educação do Campo, na turma do 3º Ano do Ensino Fundamental, há um ano, no mínimo. Ressaltaram alguns cursos realizados para atender às especificidades da Educação do Campo; dentre estes, o Prof. 2 mencionou o Referencial Curricular do Estado de Rondônia – RCRO, o qual é mencionado nesta pesquisa.

Dessa maneira, as tabelas disponibilizaram informações que viabilizaram o perfil dos técnicos e professores que atuam com a Educação do Campo no município de Porto Velho.

6.3 *LÓCUS* DA PESQUISA

O *lócus* da pesquisa foi o Município de Porto Velho, capital do estado de Rondônia. No entanto, antes de discorrer sobre a Educação do Campo no referido município, discorreu-se sobre como surgiram as primeiras escolas municipais nas áreas rurais, voltadas para a Educação do Campo, no município de Porto Velho.

Destaca-se, a seguir, uma breve apresentação do Estado de Rondônia e do município de Porto Velho, para melhor se compreender como se deu o processo de implementação e criação das escolas da Educação do Campo.

Figura nº 06 – Estado de Rondônia

Fonte: Google (2021)

Rondônia é uma das 27 unidades da federação do Brasil e está localizado na região Norte, tem como limites os estados de Mato Grosso a leste, Amazonas a norte, Acre a oeste e a República da Bolívia a oeste e sul. Possui 52 municípios, ocupa uma área territorial de 237.765,347km², com população estimada de 1.796.460 habitantes em 2020 no último censo. Sendo que a maior parte da população está concentrada nas áreas urbanas (IBGE, 2020).

Segundo o site Wikipédia (2021), o clima que predomina é o tropical úmido, e as atividades econômicas mais relevantes para o estado abrangem a agricultura, a pecuária, a indústria alimentícia e o extrativismo vegetal e mineral. Sua capital e município mais populoso é Porto Velho, banhada pelo rio Madeira.

Além disso, pertence à área da Amazônia Brasileira, que passou a ser chamada de Amazônia Legal, fruto de um conceito político e não de um imperativo geográfico, a necessidade do governo de planejar e promover o desenvolvimento da região.

A área territorial da Amazônia Legal, segundo levantamento da Embrapa (2011, p. 5-8), é

> De 5.217.423km2, correspondendo a cerca de 61% da área do território nacional de 8.514.877 km2. A região abrange, em sua totalidade, os Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Roraima, Rondônia e Tocantins e, parcialmente, o Estado do Maranhão (a oeste do Meridiano 44º).

Sua ocupação inicial está relacionada à produção e extração da borracha, que ocorreram em dois ciclos. Primeiro, no período de 1877 a 1912, e, com o aspecto migratório em grande escala, as regiões eram ocupadas, em maior índice, por nordestinos e habitantes de demais estados brasileiros, que invadiam as terras banhadas pelos rios e permaneciam trabalhando na extração da borracha.

O segundo ciclo aconteceu no período de 1942-1945, está relacionado à segunda Guerra Mundial, quando os japoneses invadiram a Malásia e assumiram o controle dos seringais. A partir disso, volta o período de movimentação da extração da borracha nas regiões da Amazônia, dando origem a acordos internacionais entre o Brasil e os Estados Unidos, na produção, extração e escoamento para fora do país.

Outro fator importante está relacionado à grande seca ocorrida no Nordeste, na década de 1970, que assolou a região, deixando um cenário de miséria. E, com a grande necessidade de extração de borracha na Amazônia, o governo brasileiro lançou programas de migração para a Amazônia, dando origem ao seringueiro (AMARAL, 2017).

Cabe ressaltar que a Europa já tinha conhecimento da borracha em 1736, por meio do francês La Condaime. E, na primeira década do século XIX, o cientista Charles Goodyear, criou a formula de resistência da borracha a altas e baixas temperaturas. Esse mesmo processo foi descoberto por Hancook, três anos depois, em 1824. Todavia, a descoberta de Goodyer, chamada de vulcanização, veio consolidar o êxito da confecção da borracha. Esse fato influenciou a economia na região Amazônica, que passou a ser incluída na pauta aduaneira e cobrada a preço de arroba, sendo Belém a sede da economia Amazônica (SILVA, 1991).

Ressalta-se que o nome Rondônia concretiza uma homenagem ao Marechal Cândido Rondon, que foi o responsável pela Comissão de linhas telegráficas que ligaria os sertões do Mato Grosso ao Amazonas, com o objetivo de sanar o isolamento das regiões, integrando a civilização e rompendo com os “vazios” do Brasil. Mais precisamente, com a missão maior de estender a linha telegráfica da localidade do Santo Antônio do Madeira ao Acre, a qual foi realizada no período de 1907 a 1909 (TEIXEIRA; FONSECA, 2001).

Paralela às extensões telegráficas, ocorreu a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré-EFMM, sua construção foi de grande relevância para o desenvolvimento e criação do Estado de Rondônia, sua finalidade era a dinamização da colonização, propagação e escoamento dos produtos para os comércios da região, no século XIX.

Essa idealização partiu do governo boliviano, o qual, sem acesso ao mar, desejava ter uma via de comunicação com o Brasil pelo rio Amazonas, que possibilitasse o escoamento das mercadorias de exportação até o Atlântico (SILVA, 1991).

E o Brasil, com a fabricação da borracha, buscava uma saída para contornar os trechos encachoeirados do rio Madeira, interligando Brasil e Bolívia no escoamento, por meio fluvial, das mercadorias de exportação da Bolívia e da Amazônia brasileira e, dessa forma, dar vazão ao comércio da região (SILVA, 1991; TEIXEIRA; FONSECA, 2001).

Mas foi somente em 1903, por meio do Tratado de Petrópolis, realizado entre o governo brasileiro e o governo da Bolívia, que se chegou a um acordo pela disputa de fronteira entre os dois países, uma vez que a Bolívia foi combatida pela resistência acreana, composta por nordestinos que se recusaram a se evadir do local.

Diante disso, de forma indenizatória pelo Estado do Acre, o governo Boliviano propôs ao Brasil que realizasse a construção da ferrovia, mas que também tivesse acesso para o escoamento de seus produtos de exportação (SILVA,1991).

Os precedentes que levaram à construção da ferrovia reportam às ações do governo brasileiro, que mostravam que havia interesse na região para fazer a integração das províncias, a fim de facilitar sua administração política e econômica e para o escoamento do látex. Para tanto, enviou engenheiros para estudos topográficos, os quais sugeriram a construção da ferrovia.

Dessa forma, no ano de 1872, chegaram os primeiros engenheiros da construtora *Public Works*, contratada pela empresa *Madeira and Mamoré Railway*, de propriedade do Coronel norte americano *George Earl Church*[20] *Railway*. Mas seus trabalhos fracassaram, pois, em virtude da insalubridade do local, os operários

[20] Coronel George Church foi o encarregado, inicialmente, pelo governo boliviano para administrar e arrecadar fundos para a construção da Madeira-Mamoré, mas diante o fracasso o governo imperial brasileiro visando o processo de integração da Amazônia, passou a injetar dinheiro no projeto fazendo surgir a segunda tentativa de construção da ferrovia, agora com Church sendo contratado pelo governo brasileiro (NOGUEIRA, 2015, p. 26).

deixaram o local, com todo o material e nenhum trilho colocado.

Em seguida, em 1877, *Church* assinou novo contrato com a firma norte-americana *P & Collins*, que enviou operários e engenheiros, porém, em 1878, partiu da Filadélfia um navio, o qual naufragou com alimentos, material ferroviário e operários destinados à construção da ferrovia. E sentindo as adversidades ambientais, ataques de índios, animais ferozes, doenças e acidentes que exterminaram mais de 400 trabalhares, a empresa *Collins* abandonou a obra, em 1879, deixando 7km de trilhos assentado.

Nesse ínterim, a concessão da construção que pertencia ao Engenheiro Joaquim Catramby foi vendida para o grupo *Percival Farquar*[21], que iniciou as obras de construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré – EFMM, em 1907 e concluiu em 1912. Iniciou as obras com 4.500 operários, chegando a 22.000 até a conclusão, pela empreiteira *May, Jekyll & Randolph Co. Ltda*. (TEIXEIRA; FONSECA, 2001).

Esses trabalhadores eram oriundos de vários países, e mais de 1000 homens tombaram, vítimas das más condições de trabalho, das febres e dos fatores climáticos. Sobre isso, Ramos (2014) acrescenta que chegou a ter 7.000 trabalhadores mortos vítimas da malária. “E muitos não resistindo a dureza dos trabalhos, desertaram e nunca mais foram vistos, tragados pela selva” (SILVA, p. 39, 1991).

Muitas foram as tragédias no decorrer da construção, fato é que a EFMM ficou conhecida mundialmente como a “Ferrovia do Diabo” (SILVA, 1991).

Registra-se que nem todos os trabalhadores eram absorvidos pela empreiteira, por temerem os perigos e mortes, e, assim, decidiam trabalhar nos seringais (TEIXEIRA; FONSECA, 2001). A estrada de Ferro funcionou plenamente no período de 1911 a 1957, sendo desativada em 1966, por falta de investimento pelo governo brasileiro, e por ter sido determinada a construção de uma rodovia (RAMOS, 2014, p. 349).

A construção da EFMM se originou no rio abaixo de Santo Antônio, situado no estado do Amazonas, em oposição à recomendação de que deveria ser nos limites do estado do Mato Grosso. Esse local era conhecido como “Porto Velho dos Militares”, por ser farto em caças, e, mais tarde, como “Ponto do Velho”, em virtude de nele residir

---

[21] Engenheiro norte-americano responsável pela Madeira-Mamoré Railway CO, empresa encarregada pelo projeto, por capitalizar e gerir os recursos para a terceira fase de construção da ferrovia (NOGUEIRA, 2015, p. 20).

um senhor chamado velho Pimentel, que vendia lenha para os navios às margens do rio, enviados de Santo Antônio a Manaus. Dessa forma, com o passar do tempo, passou a ser denominada de Porto Velho (SILVA, 1991).

Como só havia floresta, a construtora fez edificações necessárias à habitação, como alojamento, jornal inglês, usina de geração de eletricidade, sistema de telefonia, rede de iluminação elétrica, rede de esgoto, fábricas de gelo e biscoito, residências, clube social, escritório, estação de passageiros, pátio de manobra para trens, captação de água (três grandes caixas d'água), porto fluvial, armazém e, ainda, um hospital, em função do alto número de doentes, ocasionado pela malária, disenteria, beribéri, pneumonia, dentre outras (SILVA, 1991; TEIXEIRA; FONSECA, 2001).

> Aos poucos a dualidade entre o público e o privado também foi se acentuando. De um lado, a cidade moderna e funcional caracterizada pelo complexo da ferrovia e de outro o território pobre e miserável, que colocava à margem a população que migrou de Santo Antônio para Porto Velho em virtude da perda de prestígio da antiga Vila ocasionada: pelo deslocamento do ponto inicial da ferrovia que desceu 7 quilômetros; pela construção de um novo porto que passou a controlar os produtos extrativistas que passavam pelo Rio Madeira; e pelo relatório de inspeção de 1910, feito pelo médico sanitarista Oswaldo Cruz (NOGUEIRA, 2015, p. 36).

Os registros apontavam a negligência da empresa para com a saúde dos trabalhadores e as situações sanitárias do local, conforme o relatório do Dr. Oswaldo Cruz, que descrevia sobre a vila: não tinha esgoto, água canalizada, iluminação. "O lixo e todos os produtos de vida vegetativa são atirados às ruas, se merecem este nome as vielas esburacadas que cortam a infeliz povoação" (SILVA, 1991 p. 41; NOGUEIRA, 2015, p. 36).

Enquanto os empregados e moradores viviam em condições sub-humanas, os administradores do local se distraiam no clube oficial de reunião e diversão da elite estrangeira e dos grandes comerciantes de Manaus, Riberalta, Cochabamba e Rio de Janeiro, com o passatempo predileto (o cassino), as mulheres importadas da França, para beber e dançar o jazz (SILVA, 1991).

Os administradores da ferrovia planejaram o projeto de suas atividades detalhadamente, contudo, não imaginavam que algo fugiria do seu controle. Ficaram surpresos com o surgimento desordenado de uma favela de barracos de palha que crescia rapidamente nas proximidades da ferrovia, construídos pelos ex-empregados, seringueiros, prostitutas, pequenos comerciantes (portugueses, árabes, sírios, libaneses e judeus). Era o nascimento de Porto Velho, que crescia rapidamente, com

a chegada de pessoas vindas de todas as partes e com os que moravam no Santo Antônio.

Surgiram, assim, as primeiras construções em madeira e em alvenaria, ampliaram-se os negócios dos comerciantes, originando uma classe social que não era bem vista pelos responsáveis pela construção da ferrovia. Diante do cenário em que se encontrava, a cidade passa a necessitar de uma organização administrativa e política (SILVA, 1991).

Nesse contexto, cria-se o município de Porto Velho, através da Lei nº. 757, de 02 de outubro de 1914, sancionada pelo governador do Estado do Amazonas, Jonathas de Freitas Pedrosa (SILVA, 1991; TEIXEIRA e FONSECA, p. 143, 2001). No entanto, toda a infraestrutura construída na localidade pertencia à administração da Madeira Mamoré.

Diante disso, chega, em 1915, o Major Fernando Guapindaia; sua administração foi marcada por conflitos com os responsáveis pela ferrovia, os quais agiam como se fossem proprietários das terras da região. Mas, apesar dos conflitos que marcaram sua estada, construiu o cemitério dos inocentes, atribuiu nomes às ruas existentes: Sete de Setembro, Floriano Peixoto, Rio Branco e Divisória (Presidente Dutra), e também criou a primeira escola pública municipal, Dr. Jonathas Pedrosa, sob a responsabilidade da sua filha, professora Televina Guapindaia, em 1915, com 40 alunos matriculados.

Em 1925, o governo do Amazonas cria a escola estadual Barão dos Solimões, pois as escolas existentes foram criadas pelos administradores da Madeira-Mamoré e destinavam-se somente a seus empregados e filhos (SILVA, 1991). Vale ressaltar que, naquela época, quase metade dos professores que atuavam nessas escolas eram leigos. Praticamente não houve investimento nessa área (SILVA, 1991).

No que tange às escolas secundárias, estas foram instaladas somente depois da criação do Território, que ocorreu em 1943. Duas eram salesianas, particulares: Dom Bosco e Maria Auxiliadora, em 1945; e uma era pública, criada em 1947, Carmela Dutra. Anos depois, foram construídas, ainda, duas escolas municipais, em 1969: Antônio Ferreira da Silva e Pe. Chiquinho (SILVA, 1991).

É válido ressaltar que a queda do preço da borracha no mercado, no período dos anos de 1942 a 1945, afetou duramente a economia da região. Isso impulsionou muitos a voltarem para suas cidades, e os que permaneceram buscaram a agricultura como forma de subsistência, incentivados pelo governo federal, por meio da criação

das colônias agrícolas, que objetivavam expandir a ocupação da região, como forma de evitar o êxodo rural. Teixeira e Fonseca (2001, p. 173) ressaltam que “os imigrantes eram extratores, seringueiros e mineradores”.

Destaca-se que, concomitante à construção da rodovia BR-364, foram se instalando povoados, porém, de maneira desorganizada. E com o término da abertura da BR, em 1968, houve um intenso fluxo migratório em busca de terras, o qual foi incentivado pelo governo federal, que desejava integrar Rondônia ao demais estados brasileiros.

Para tanto, em 1970, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, lançou o projeto de regularização fundiária, denominado de Projeto de Incentivo à Colonização – PIC, criou vários projetos de assentamentos, distribuindo terras para as famílias otimizarem o uso (SILVA, 1991; TEIXEIRA; FONSECA, 2001; CUNHA; MOSER, 2010).

Esses dados históricos levam a perceber que tais fatores contribuíram para a criação de escolas em áreas rurais, uma vez que os povoados nasceram nessas localidades. Assim, registra-se que foram criadas 18 escolas, em 1974, no município de Porto Velho, sendo que 14 eram do INCRA, do Projeto Sidney Girão, por meio do Decreto nº 726, de 11 de outubro de 1974, pelo governador João Carlos Marques Henriques, sendo elas apresentadas no Quadro nº 07:

Quadro nº 07 – Primeiros registros de escolas do campo

Nº	NOME DA ESCOLA
1.	Escola Prof. Zoraida Corrêa Paiva – BR-319, Km 38
2.	Escola Nossa Senhora da Glória – BR-319, Km 57
3.	Escola Estácio de Sá – Silveira, Rio Madeira
4.	Escola General Mascarenhas de Moraes – BR-319
5.	Escola Dr. Canuto de Assis – Sede, Projeto Sidney Girão, do INCRA, BR-319
6.	Escola Antônio Luiz de Macêdo – Núcleo, Projeto Sidney Girão, do INCRA, BR-319
7.	Escola 13 de Agosto – Linha D, Projeto Sidney Girão, do INCRA, BR-319
8.	Escola Dr. Justino Bispo – Linha 10-B, Projeto Sidney Girão, do INCRA, BR-319
9.	Escola Jarbas Passarinho – Linha 6, Projeto Sidney Girão, do INCRA, BR-319
10.	Escola Francisco Otacílio – Linha D, Projeto Sidney Girão, do INCRA, BR-319
11.	Escola Carlos Alberto – Linha 4-B, Projeto Sidney Girão, do INCRA, BR-319
12.	Escola Dr. Hitoshi Iwamato – Linha C, Projeto Sidney Girão, do INCRA, BR-319
13.	Escola José Zacarias Filho – Linha 6 - Projeto Sidney Girão, do INCRA, BR-319
14.	Escola Almir Lima – Linha 6-B, Projeto Sidney Girão, do INCRA, BR-319

15.	Escola Eurides Brito da Silva – Linha 3-c, Projeto Sidney Girão, do INCRA, BR-319
16.	Escola Dr. Hélio Arouca – Linha 2-B, Projeto Sidney Girão, do INCRA, BR-319
17.	Escola Hademar da Costa Salles – Linha 4-c, Projeto Sidney Girão, do INCRA, BR-319
18.	Escola Major Alfeu Couto – Linha 5-C, Projeto Sidney Girão, do INCRA, BR-319

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2021)

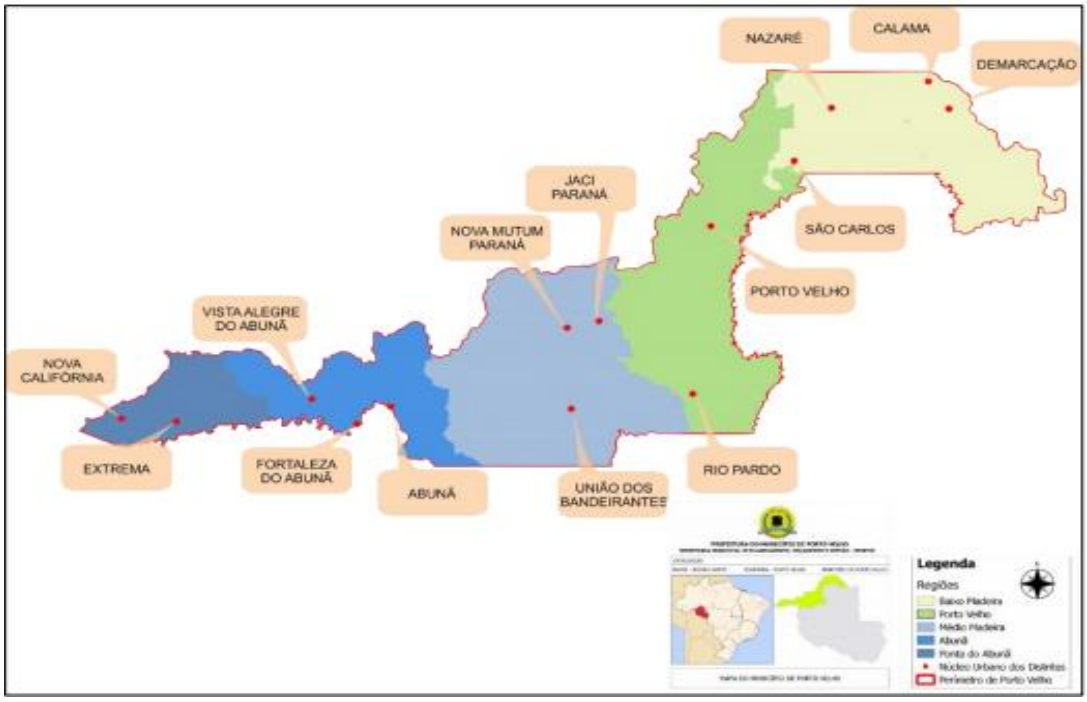
No município de Porto Velho, já por volta de 1979, o ensino de 2º grau se apresentava da seguinte forma: 2.950 alunos, 180 professores e 6 escolas. Quanto à formação dos professores, para a 1ª a 4ª série: 37,4% habilitados e 62,6% leigos; para atuar de 5ª a 8ª série: 62,7% habilitados e 37,3% leigos; para o 2º grau: 76,3% habilitados e 23,7% leigos (SILVA, 1991, p. 68).

Porto Velho é o município mais populoso de Rondônia, está localizado na Bacia do Rio Amazonas, sendo que, no entorno da cidade, está o Rio Madeira, que é o principal rio que banha o município, vindo do Sul da Bolívia. Atualmente, possui 539.354 habitantes (IBGE, 2020).

Além disso, conta com uma área territorial de 34.090,952 km², com densidade demográfica de 12,57 hab./km² (IBGE, 2020), e possui 13 (treze) Distritos:

- Abunã, localizado a 205,08 Km
- Calama, localizado a 277.28 Km,
- Demarcação, localizado a 355, 87 via rio,
- Extrema, localizado a 329,91 km,
- Fortaleza do Abunã, localizado a 195,68 Km,
- Jaci-Paraná, localizado a 129,25 Km,
- Mutum Paraná, localizado a 165,5 Km,
- Nazaré, localizado a 115, 74 Km,
- Nova Califórnia, localizado a 316,81 Km,
- São Carlos, localizado a 76,90 Km,
- Vista Alegre do Abunã localizado a 269,42 Km.
- Rio Pardo, localizado a 96 km.
- União Bandeirantes, localizado a 159 km.

Figura nº 07 – Mapa de localização do Distritos



Fonte: Junior, Duarte e Souza (2019, p. 68)

Quanto ao número de escolas do campo, estão funcionando 58 (cinquenta e oito) unidades distribuídas nos distritos e nas proximidades do município de Porto Velho. Entre as escolas nas quais atuam os sujeitos que contribuíram para a coleta de dados desta pesquisa, estão as unidades a seguir:

- **A EMEIEF Dra. Ana Adelaide Grangeiro**

Foi criada pelo Decreto da Lei Complementar nº 396, de 15 de setembro de 2010, sendo denominado pelo Decreto nº 12.600, de 27 de abril de 2012, localizada no Distrito de Calama, sito à rua do Aeroporto nº 135 – Bairro São Francisco, no município de Porto Velho/RO, distante deste, em média, 200 km. CEP: 76.837-000, Telefone: 32351120. E-mail: escola.adelaidegrangeiro@gmail.com.

Apresenta um total de 223 alunos, distribuídos em 10 turmas, sendo duas turmas da Educação Infantil e oito do Ensino Fundamental, funcionando nos dois turnos: 7h30min às 11h30 min - matutino e 13h00 min às 17h00 min, turno vespertino,

A escola é de alvenaria e possui a seguinte estrutura administrativa: 01 (um) diretoria, 01 (uma) secretaria), 01 (uma) sala de professores; pedagógica, 05 (cinco) salas de aula, 06 (seis) banheiros, 01 (uma) sala de recursos multifuncionais, 01 (uma)

sala de orientação/supervisão, 01 (uma) sala de leitura e atendimento, 01 (um) pátio coberto), 01 (um) refeitório, 01 (um) escovódromo, 01 (uma) cozinha com lavatório e 2 (dois) depósitos.

A escola, no ano da pesquisa, tinha, em seu quadro funcional, 39 (trinta e nove) funcionários, sendo: 11 (onze) professores com nível em conformidade com os últimos editais de concurso da SEMED/PVH, 10 (dez) merendeiras, 10 (dez) Agentes de Limpeza Escolar, 02 (dois) Agentes de Vigilância Escolar, 02 (dois) Agentes de Secretaria Escolar, 01 (um) Cuidador de aluno e 03 (três) Monitores de Ensino.

Em se tratando de uma escola ribeirinha no Distrito de Calama/RO, de acordo com o Projeto Pedagógico do ano de 2020, do total de estudantes que estão matriculados, 87% são oriundos da própria comunidade, e apenas 13% de comunidades próximas, localizadas nas regiões de Terra Firme, Ilha Nova, Santa Luzia, Ilha de Assunção, Mayci Firmeza e Rio Preto (RONDÔNIA, 2020, p. 10).

Porém, todas são comunidades ribeirinhas, nas quais o caminho para escola é feito pelo Rio Madeira, principal via de comunicação entre os povos. Ademais, essas comunidades são compostas por sujeitos que “vivem basicamente da pesca artesanal, extrativismo vegetal, agricultura de subsistência, garimpagem, serviços públicos e comércio” local (RONDÔNIA, 2020, p. 11).

No entanto, torna-se salutar mencionar que essa população ribeirinha é oriunda da descendência de “cearenses, indígenas e amazonenses que herdam e propagam as culturas e costumes desses povos”. Alimentam-se principalmente do peixe e da farinha (RONDÔNIA, 2020, p. 11).

Diante desse quadro cultural, bem como pela localização geográfica, as narrativas do PPP mencionam que, “a maioria dos alunos tem acesso à televisão como meio de informação”. Assim, a leitura se restringe somente ao ambiente escolar, visto que, em suas residências, não existem bibliotecas e nem o hábito de leitura em famílias, inclusive, alguns familiares não são alfabetizados.

Além disso, muitos hábitos considerados urbanos não são comuns por conta da realidade regional, então, “não existe a frequência em teatros, cinemas ou outras formas de apresentações artísticas que não sejam os dias culturais ou folclóricos” (RONDÔNIA, 2020, p. 11).

- **EMEF Henrique Dias**

Está localizada no Distrito de São Carlos, criada pelo Decreto de criação nº 844, de 15 de julho de 1977 e pelo Decreto de Denominação nº 7.096, de 07 e julho de 1999, situada na rua Padre Chiquinho, nº 120, à margem esquerda do Baixo Madeira, em uma distância de, aproximadamente, 90 km do município de Porto Velho/RO.

O atendimento é realizado para o público da Educação Infantil, Ensino Fundamental, e do Projeto Ribeirinho, sendo que, na forma modular, atende à Educação de Jovens e Adultos. No momento desta pesquisa, a unidade escolar tinha, em seu quadro de matrículas, o quantitativo de 366 (trezentos e sessenta e seis) estudantes; já em relação ao campo funcional, o total de 52 (cinquenta e dois) funcionários.

Em termos de estrutura física, a sua construção é de alvenaria, tendo como espaços 10 (dez) salas de aulas, 01 (uma) sala para a direção, 01 (uma) sala para a supervisão e orientação, 01 (uma) sala para a secretaria, 01 (uma) sala para os professores, 01 (uma) biblioteca, 01 (um) depósito de merenda, 01 (um) depósito de material de limpeza, 02 (dois) banheiros para uso dos alunos, 01 (uma) cozinha em alvenaria, 01 (um) depósito de madeira para guardar materiais diversos.

Ressalta-se que a escola atende praticamente todas as comunidades do Distrito de São Carlos, contemplando as Vilas de São Carlos, a Agrovila/Rio Verde, do Rio Jamari, da Foz do Jamari, de Cavalcante, da Terra Caída, de São Cristóvão, da Gleba do Jamari, da Agrovila, da Brasileira e do Bom Será e, ainda, como extensão, o Projeto Ribeirinho, do 6º ao 9º ano, na localidade do Lago do Cuniã (reserva extrativista) que funciona na EMEF Francisco Braga.

Todas essas comunidades perfazem o total de 370 (trezentas) famílias, nas quais a minoria é assalariada, sendo que os demais vivem das atividades da pesca, da extração de açaí, dos pequenos comércios e de serviços autônomos.

Outro ponto salutar diz respeito aos estudantes que residem próximo à comunidade, que têm como transporte para a escola o Rio Madeira, através de voadeiras, as quais muitos pilotam, visto que, para alguns, esse tempo de viagem costuma ser em torno de duas horas na ida e mais esse quantitativo no retorno. Porém, existem regiões em que esse tempo quase dobra.

- **EMEIEF João Afro Vieira**

Foi criada pelo Decreto nº 396, de 15 de setembro de 2010 e pelo Decreto de Denominação nº 12, de 27 de abril de 2010, situada na rua Francisco Fontenele, nº 200, BR 364/km 11, Vila Princesa Porto Velho – Rondônia, BR 364, Km 11, na zona rural. Tem funcionamento nos turnos matutino e vespertino, atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano, com, aproximadamente, 106 alunos.

Sua criação foi motivada pela necessidade de atender o quantitativo de crianças na localidade, denominada de "Trata Sério no Alto Madeira", que, desde o ano de 1999, ficou conhecida pelo funcionamento do aterro sanitário em que muitos trabalhadores residem, sobrevivendo da coleta de material reciclável.

Além desse público, alguns estudantes também são oriundos da Comunidade Vila Princesa (BR – 364, Km 11), dos sítios e ramais próximos dessa região; são sujeitos com uma renda familiar geralmente insuficiente, baixo nível socioeconômico e que não são supridos nas necessidades básicas de que um ser humano precisa no seu cotidiano.

Dessa forma, "os responsáveis pelos estudantes são trabalhadores informais ou autônomos, como diaristas, limpadores de quintal, pedreiros, operários, empregadas domésticas, vendedores e coletores de materiais recicláveis". (RONDÔNIA, 2019, p. 7-8).

A estrutura da escola é de "alvenaria, em dois blocos, coberta com telha de amianto, forro em PVC e madeira, piso queimado e em cerâmica (uma parte), janelas e vitrô em ferro e vidro, portas externas e internas em vidro e em madeira". A água usada na escola "é fornecida através de poço artesiano, no qual as 04 (quatro) caixas d'água servem a escola, bem como a comunidade local" (RONDÔNIA, 2019, p. 15).

O quadro funcional conta com 15 (quinze) professores, sendo 14 (quatorze) com nível superior e 01 (um) com Magistério. Todos os servidores residem no município de Porto Velho. Em relação aos demais servidores de apoio, a escola tem o quantitativo de 14 (quatorze), que colaboram no desenvolvimento das atividades diárias.

- **EMEF Nossa Senhora de Nazaré**

Foi criada pela Lei em 1977, localizada no Distrito Nova Mutum Paraná, na rua

Prainha, Lote nº 38. Seu acesso é feito pela BR 364, no km 108, sentido Acre, ficando, aproximadamente, há 163 km do município de Porto Velho/RO. Atende o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, tendo um total de 474 (quatrocentos e setenta e quatro) estudantes, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola do ano de 2019.

Ressalta-se que, inicialmente, a escola funcionava na Vila de Mutum Paraná/RO, desde a época da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, sendo transferida no ano de 2010, quando inaugurou a Vila de Nova Mutum Paraná/RO, construída pela empresa do consórcio da construção da Usina de Jirau, com objetivo de remanejar os moradores para essa nova localidade.

A referida comunidade é composta por reassentados da Antiga Mutum Paraná, que foram devidamente indenizados pela sua residência em decorrência da instalação da Usina. Além disso, moram na vila alguns funcionários da UHS Jirau.

Com a inauguração da vila, a unidade escolar ganhou, no ano de 2010, uma nova instalação construída em alvenaria, contemplando os espaços de 12 (doze) salas de aula, 01 (um) laboratório de informática e Ciências, salas para desenvolvimento das atividades de direção, supervisão, orientação, professores e secretaria, além de 01 (uma) cozinha, banheiros femininos e masculinos para alunos e funcionários. A escola conta com um espaço bem amplo, salas climatizadas, pátio semicobertos, quadra de esporte coberta, refeitório, cozinha, despensa para guardar a merenda (RONDÔNIA, 2019, p. 7)

Ressalta-se que, no ano de 2017, a “sala de recurso foi ativada em decorrência da demanda de atendimento, para tanto toda a estrutura física da escola foi adequada dentro das normas da acessibilidade” (RONDÔNIA, 2019, p. 5).

Além dos estudantes da vila, a escola recebe os moradores das adjacências, e tem uma diversidade de classes, visto que, na unidade escolar, também estão matriculados os alunos que são filhos dos funcionários da Usina de Jirau, mas também há estudantes da zona rural e das diversas linhas vicinais e das margens da BR 364.

Atualmente, o quadro de professores é composto por 16 (dezesseis) profissionais que atuam em sala de aula, sendo 08 (oito) graduados em Licenciatura Plena em Pedagogia, e 08 (oito) professores nas demais áreas, que atuam do 6º ao 9º ano. Esses profissionais são todos concursados e pertencem à esfera pública da SEMED/PVH.

Diante de todas as características expostas das unidades escolares torna-se importante mencionar que, no município de Porto Velho, no que tange às instituições

do campo, essas são de alvenaria e contemplam os espaços necessários para a execução do currículo e das práticas pedagógicas que evidenciam uma proposta para alcançar a qualidade do ensino, conforme a realidade de cada comunidade.

6.4 ANÁLISE DE DADOS

No que tange à análise dos documentos oficiais e legais, o estudo da BNCC (2017), do RCRO (2019) e da Resolução nº 11/2010 possibilitou uma visão geral dessas normatizações, o que permitiu o alcance do objetivo geral deste trabalho, de analisar como os professores que atuam com a educação no campo do município de Porto Velho-RO, tendo como parâmetro a BNCC, adequam os saberes curriculares no componente Geografia por meio da prática pedagógica, considerando as especificidades locais da comunidade

Desse modo, quanto à BNCC (2017), buscou-se analisar as orientações no que diz respeito à Educação do Campo e ao componente curricular Geografia. Após a leitura e análise desse documento, foram encontrados os fragmentos que podem ser visualizados no Quadro 08.

Quadro 08 - Análise da BNCC (2017)

ITEM	FRAGMENTO
Apresentação	Os currículos e as propostas pedagógicas devem fazer adequação (p. 5).
Marcos legais	CF de 1988, quanto a garantia dos conteúdos fixos e respeitando os valores culturais e regionais (p. 10); Art. 26 da LDB/96, sobre a parte diversificada (p.11) e por último o PNE de 2014, sobre o respeito as diversidades regional, estadual e local (p.12).
Ações	...na organização dos currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (...e Educação do Campo) (p. 17); Cabe aos sistemas de ensino, assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e as propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escola local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (p. 19).
O Ensino Fundamental de 9 anos	Atenta as culturas distintas, não uniformes, nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos (p. 61).
Componente curricular de Geografia	Ao longo do Ensino Fundamental, trabalham o reconhecimento do Eu e o sentimento de pertencimento dos alunos à vida da família e da comunidade (p. 355).

Descrição dos princípios do raciocínio geográfico	Dentre as cinco unidades temáticas, a primeira trata cita: O sujeito e seu lugar no mundo, está relacionada as "noções de pertencimento e identidade" (p. 362); Com a geografia os alunos têm a oportunidade de trabalhar com conceitos que sustentam ideias plurais de natureza, território e territorialidade (p. 365).
Geografia para o Ensino Fundamental anos iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	No 3º ano, unidade temática apresenta como objeto de conhecimento: A cidade e o campo: aproximações e diferenças (p. 374).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Nos itens que constituem a BNCC (2017), não se encontrou proposta que explicite fundamentações normatizadoras para a Educação do Campo, apenas fragmentos dentro de seções que contemplam o Ensino Fundamental de maneira geral.

Cabe destacar que a BNCC orienta as adequações dos currículos e propostas pedagógicas dos municípios, em atendimento ao que preceituam as normativas legais, citadas no quadro acima, no que se refere às diversidades regional, estadual e local. Todavia, não apresenta, de maneira objetiva, uma proposta de ensino para a Educação do Campo. Deixando para os sistemas de ensino inserirem nos currículos e propostas pedagógicas com temas que atinjam a vida humana. O que pressupõe que não há uma obrigatoriedade de sua oferta.

Quanto ao componente Geografia, apresentam-se saberes que objetivam desenvolver, gradativamente, ao longo da Educação Básica, o sentimento de pertencimento à vida, à família e à comunidade. Ou seja, na proposta pedagógica da escola da Educação do Campo é fundamental que sejam desenvolvidas estratégias que consubstanciem esse fim, tendo em vista a permanência dos valores e saberes de cada local.

Dito isso, pode-se perceber que a BNCC não abrange, de maneira objetiva, a Educação do Campo, ficando subentendida em meio à oferta de conteúdos nos componentes curriculares ao longo da Educação Básica.

Quanto ao Referencial Curricular do Estado de Rondônia – RCRO (2019), a análise permitiu identificar os seguintes fragmentos, apresentados no Quadro 09.

Quadro 09 - Análise do RCRO (2020)

ITEM	FRAGMENTO
Educação do Campo	Síntese sobre os avanços e dificuldades da Educação do Campo, em uma visão geral, e as encontradas no Estado de Rondônia. "O cenário educacional em Rondônia é amplo e diversificado, divididos em cinquenta e dois (52) municípios, áreas rurais e difícil acesso. Essas comunidades vivem em torno de rios, que compõe grande extensão, como o Rio Madeira, localizado na Capital Porto Velho e Rio Machado, localizado no Município de Cacoal. Essa realidade geográfica necessita de políticas públicas inovadoras que contemplem o direito ao acesso à educação e formação profissional dos moradores das comunidades da zona rural e quilombola, de forma que os mesmos não precisem sair de suas localidades em busca de oportunidades no que concerne à educação Básica" (p. 102); Implantação do Projeto de Ensino Médio no e do Campo de Rondônia – PROEMCRO (p. 103): "Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica, como política pública do Estado, …… a proposta inicial de ofertar o ensino médio de qualidade as localidades de difícil acesso, contemplando as comunidades rurais, indígenas, quilombolas com demanda reprimida. Com a implantação no ano de 2016 do Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica a demanda do ensino médio do campo vem sendo atendida gradativamente pelo referido projeto" (p. 103) "O currículo deverá ser organizado, a partir das necessidades e possibilidades das escolas. Dessa forma, o Ensino do Campo ofertado às comunidades rurais e tradicionais, continuará ampliando o universo de conhecimento, devendo despertar nos alunos, a consciência crítica e democrática gerando a melhoria de vida nessas localidades" (p. 105)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

A propositura curricular no RCRO (2019) atende a Educação do Campo na etapa do Ensino Médio no Estado de Rondônia, assim como ocorre no Projeto Ensino Médio com Mediação tecnológica, visando atingir todas as comunidades em locais de difícil acesso.

Ademais, o documento cita que uma das maiores dificuldades da oferta é manter um profissional nessas localidades. Por outro lado, menciona que a Educação do Campo deve ser ofertada no local onde as pessoas moram, não precisando estas saírem de suas comunidades para estudar em outro local.

Dessa forma, percebeu-se que o RCRO enfatiza um currículo que merece atenção dos gestores, os quais devem considerar as necessidades e as peculiaridades específicas do campo, bem como a vida real dos estudantes.

A análise permitiu verificar que não consta no elencado documento a oferta da Educação do Campo nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Todavia, vale considerar que o RCRO (2019) abrangeu todo o estado de Rondônia e a sua proposta

contextualizou o currículo nessas etapas da Educação Básica, uma vez que este foi construído pela participação dos professores das Redes Municipais, promulgando os objetos de conhecimentos para todo o Ensino Fundamental e Médio. Assim, poderá ser um documento utilizado pelos professores, porém, com atenção aos aspectos da diversidade e peculiaridade local.

Ressalta-se que o município de Porto Velho-RO aderiu a essa proposta, que passou a nortear as propostas pedagógicas das escolas.

A seguir, apresenta-se uma análise comparativa entre a BNCC e o RCRO, demonstrando as diferenças e aproximações para planificação das aulas. O quadro destaca as unidades temáticas e os objetos de conhecimento instituídos para serem ensinados no 3º ano do Ensino Fundamental no componente curricular Geografia.

Quadro 10 - Análise da BNCC (2017) e do RCRO (2019) de Geografia do 3º do Ensino Fundamental.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR -BNCC		**REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE RONDÔNIA - RCRO**		**DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES: EDUCAÇAO DO CAMPO**
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DE CONHECIMETO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DE CONHECIMETO	
1. O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças A diversidade cultural dos grupos sociais do campo e da cidade; as comunidades tradicionais (indígena, ribeirinho, quilombolas...) em distintos lugares e seu modo de vida; Hábitos sociais, gastronômicos e festejos de grupos de diferentes origens no seu lugar de vivência; A influência cultural indígena, africana, europeia e asiática no seu lugar de vivência;	Observa-se que as unidades temáticas permanecem inalteradas. Mas há um aprofundamento no objeto de conhecimento no RCRO para a Educação do Campo.
2. Conexões e escalas	Paisagens naturais e antrópicas em transformação	Conexões e escalas	Paisagens naturais e antrópicas em transformação A ação do homem no processo de transformação do lugar de vivência as paisagens e os elementos naturais e culturais em diferentes lugares.	Observa-se que as unidades temáticas permanecem inalteradas. Mas em relação ao objeto de conhecimento, há uma aproximação no RCRO para a Educação do Campo.
3. Mundo do trabalho	Matéria-prima e indústria	Mundo do trabalho	Matéria-prima e indústria. Os alimentos, minerais e outros produtos extraídos da natureza. Distinguir a matéria prima de produto industrializado; O processo de transformação da matéria prima em produtos	Observa-se que as unidades temáticas permanecem inalteradas. Mas em relação ao objeto de conhecimento, há uma aproximação no RCRO

			industrializados em diferentes lugares A tecnologia na transformação dos produtos extraídos da natureza em diferentes lugares Extrativismo e potencial agrícola local e regional.	para a Educação do Campo. Com destaque para o potencial agrícola local e regional.
4. Formas de representação e pensamento espacial	Representações cartográficas	Formas de representação e pensamento espacial	Representações cartográficas Noção de Escala cartográfica Mapas, Plantas, Croquis, Maquetes, Legendas, simbologias	Observa-se que as unidades temáticas permanecem inalteradas. Mas em relação ao objeto de conhecimento, há uma aproximação no RCRO para a Educação do Campo.
5. Natureza, ambientes e qualidade de vida	Produção, circulação e consumo; Impactos das atividades humanas	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Produção, circulação e consumo. Enchentes e Inundações Conservação das encostas dos igarapés Ações para Sustentabilidade ambiental em seu entorno Organização do espaço urbano: acessibilidade, arborização Ciclo de vida de um produto Hábitos para o consumo consciente Coleta de resíduos sólidos em casa, na escola e no seu entorno em diferentes lugares; Impactos das atividades humanas O Complexo Hidrelétrico do Rio Madeira Estação de tratamento de água do seu município O agronegócio do município e seus impactos no meio ambiente O uso de ferramentas e máquinas nas atividades econômicas e seus positivos e negativos (p. 496)	Observa-se que as unidades temáticas permanecem inalteradas. Mas em relação ao objeto de conhecimento, há uma aproximação no RCRO para a Educação do Campo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Ressalta-se que, quanto ao objeto de conhecimento, foi possível identificar algumas semelhanças entre os assuntos nos dois documentos, principalmente, pela falta de uma proposição específica, em nível nacional, de propostas pedagógicas, na BNCC, para a Educação do Campo.

Assim, a análise possibilitou a compreensão de que o município de Porto Velho aumentou o leque de conhecimentos no 3º do Ensino Fundamental do componente curricular Geografia, demarcando as características locais e regional. O que pode ser considerado positivo para as escolas ao consolidar o conhecimento seguindo o RCRO.

O último documento analisado foi a Resolução nº 11/2010; ao se fazer a leitura,

procurou-se identificar a propositura de oferta da Educação do Campo, verificando que, legalmente, essa norma contempla a oferta dessa organização curricular, abrangendo as peculiaridades locais em atendimento às normas legais nacionais, garantido a construção da proposta pedagógica em conformidade com a identidade da escola do campo.

Essa Resolução foi melhor discutida na subseção 4.4.1, que institui normas para a Educação Básica nas Escolas do Campo na Rede Municipal de Porto Velho e o RCRO (2019).

De posse do material coletado e da análise do *corpus* documental, definiram-se os elementos norteadores da análise de conteúdo conforme as orientações de Bardin (2016). Assim, a partir dos dados coletados, realizou-se uma leitura flutuante, ou seja, estabeleceu-se, por parte da pesquisadora, um contato com os dados para buscar uma primeira percepção das mensagens nelas contidas, deixando-se "invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas" (FRANCO, 2008, p. 52).

Considerando que os documentos selecionados eram suficientes e apresentavam teor congruente com o foco da pesquisa para proceder a fase da preparação do material, foram elaborados o questionário e o roteiro, para fundamentar as entrevistas.

Na fase da exploração dos aportes científicos, fez-se o estudo do material da pesquisa, realizando a codificação, que "é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo" (BARDIN, 2016, p. 133).

Bardin, acerca da classificação da categorização, (2016, p. 147) menciona:

> Classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Ao retornar para a questão da investigação em relação às falas dos participantes da pesquisa, teve-se preocupação, no ato da entrevista, de fazer algumas indagações para auxiliar nesses questionamentos referentes à caracterização destes. Destarte, partiu-se para a determinação das unidades dos registros, buscando as recorrências e não recorrências, procurando as confluências e

as disparidades.

Essa ação ocorreu tendo em vista que a referida pesquisa se caracteriza como qualitativa; ademais, não foram realizadas contagens quantitativas do número de mensagens, uma vez que estas se apresentavam inter-relacionadas.

Sendo assim, por meio dos dados analisados, emergiram as seguintes categorias:

1. A diferença entre currículo urbano e do campo;
2. BNCC e o entendimento conceitual do Currículo;
3. Concepção de Educação do Campo;
4. Saberes fundamentais para o professor dos 3º anos para atuar na escola da Educação do Campo;
5. BNCC e as adequações dos saberes curriculares de Geografia Educação do Campo;
6. Os documentos orientadores para trabalhar o componente Geografia;
7. O entendimento da valorização dos conhecimentos curriculares nacionais para efetivação dos saberes na Educação do Campo;
8. Principais dificuldades e aceitação dos saberes curriculares no componente Geografia.

Em relação à opção pela análise de conteúdo, entende-se como necessário que o autor evidencie os argumentos que se referem a tal categoria, ou seja, precisa apresentar os elementos e ser capaz de produzir inferências sobre o objeto de investigação.

A terceira fase perfaz o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, de modo que contribui para que estes sejam validados e para mensurar a significação do objeto desta dissertação.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para efetivar a análise e discussão dos resultados, nesta seção, primeiramente, serão mencionadas as vozes dos sujeitos em conformidade com cada categoria instituída. Assim, apresentam-se as informações obtidas pelas respostas dos/das professores/as que atuam nas escolas do campo, a partir da descrição e análise de como os professores do campo realizam as adequações dos saberes curriculares, considerando as especificidades locais da comunidade.

Para tanto, todo o aporte discursivo foi efetivado a partir do critério de categorização semântica (categorias temáticas) e sintática (no caso da pesquisa, advérbio de afirmação ou negação), para a análise das perguntas, conforme os princípios de Bardin (2016).

7.1 FRAGMENTOS DAS FALAS DOS PROFESSORES

Para validação dos dados empíricos, organizaram-se as categorias para efetivar a análise de conteúdo, através das vozes apresentadas em cada temática referente ao objeto da pesquisa. Frisa-se que, dentro de cada categoria, foram elencadas as subcategorias para alcançar dados específicos quanto às perguntas realizadas no estudo.

7.1.1 Categoria: A diferença entre currículo urbano e do campo

Quadro nº 11 – A diferença entre currículo urbano e do campo

Subcategoria	Questão analisada	*Sujeitos da Pesquisa*	*Fragmentos das falas dos sujeitos*
Existência de um currículo urbano adaptado.	Considera que existe diferença entre o currículo proposto para a Educação Urbana e a Educação no Campo? Comente sua resposta:	**Prof. 1**	*Existe um currículo, porém, adaptado com a realidade de cada lugar.*
		Prof. 2	*Com certeza. Tem uma grade que apresenta as disciplinas, em que, apesar de serem iguais, a didática é diferente, e o modo de trabalhar também.*
		Prof. 3	*Com certeza existe, principalmente nesses livros que vêm, não fala muita a realidade do campo, então, temos que reinventar.*
		Prof. 4	*Sim, porém, nota-se uma diferença, que*

			eu diria que o ensino é para o aspecto urbano, ele é aberto, da mesma forma existem, também, elementos que nos parece que podem ser aproveitados no planejamento do aspecto rural
		Prof. 5	*Sim, o livro fala sobre, por exemplo Shopping, sobre cinema, e alguns outros, que, no caso na realidade do campo, aqui não tem.*
		Prof. 6	*O currículo não tem diferença nenhuma, é o mesmo currículo, não muda nada.*

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2021)

Iniciando a análise da subcategoria nomeada como "existência de um currículo adaptado". Os participantes discorreram acerca da existência de diferenças entre o currículo proposto para a Educação Urbana e o proposto para a Educação no Campo.

Dessa maneira, delinearam-se pontos comuns das respostas dos sujeitos participantes, conforme as suas identificações acerca da pergunta efetivada. Assim, o Prof. 1, mencionou: "existe um currículo, adaptado com a realidade". Já o Prof. 2, destacou que, "com certeza, as disciplinas apesar de serem iguais, a didática é diferente", enquanto o Prof. 3 fez uma narrativa semelhante à do Prof. 2, porém, acrescentou que "com certeza, nesses livros não fala muito a realidade do campo, tem que reinventar"; no entanto, o Prof. 4 afirmou que "nota-se uma diferença, o ensino é para o aspecto urbano".

Em continuidade, observou-se que o Prof. 5 enfatizou que "sim, o livro fala sobre, por exemplo, Shopping, sobre cinema e alguns outros, que, no caso na realidade do campo aqui não tem". Finalizando essas descrições, o Prof. 6 destacou que "o currículo não tem diferença nenhuma".

Percebe-se que, de acordo com as falas de 05 (cinco) sujeitos, houve respostas que mostram que existe uma diferença entre os currículos (maioria), porém 01 (um) afirmou que o currículo do campo não é diferente do currículo urbano. Notam-se algumas divergências entre os sujeitos, quando se enfatizam as questões que envolvem o entendimento sobre concepção e identificação, na prática pedagógica, do conceito de educação urbana e do campo.

Entretanto, observou-se, em suas respostas, que os profissionais fazem as adaptações, o que permite compreender que a conceituação pode não estar compreendida teoricamente conforme os aportes científicos, mas a prática educativa pode estar sendo desenvolvida conforme a realidade do campo.

> Assim, cabe esclarecer que "a educação do campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua identidade" (FERNANDES, 2002, p. 67).

Nesse sentido, o autor elucida que a Educação do Campo se configura como uma educação pensada a partir da realidade dos sujeitos, onde se encontram valorizando suas identidades, cultura e, consequentemente, o modo como vivem e se relacionam em determinada localidade. Contudo, acrescenta Caldart (2002, p. 76), "numa visão alargada de educação de pessoas, assim deve-se verificar a lógica da vida do campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões" (CALDART, 2002, p. 76).

Contrariando esse conceito, a própria autora destaca que a Educação Rural parte de "uma visão pragmática e instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento de campo" (CALDART, 2002, p. 78). Ou seja, esse caráter instrumental está relacionado ao fato de essa mesma educação que é ofertada na área urbana ser a do campo, uma vez que essa educação está para atender aos interesses da classe dominante e para buscar, no campo, trabalhadores rurais que respondam às necessidades do mercado capitalista em desenvolvimento (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012).

Não obstante, toda essa discussão ganha maior propagação no que tange às diferenças do currículo, quando, as falas do Prof. 3 e 5, relatam que os livros encaminhados à escola não apresentam os aspectos da vida do campo, fazem menções apenas aos aspectos urbanos.

Essa afirmativa é acrescida pela afirmativa do Prof. 3, que destaca que se faz necessário reinventar para validar os saberes diante da realidade local, para inserir as atividades do livro didático. Nesse diálogo, o relato do Prof. 5 frisa que os livros tratam de shopping e cinema, uma realidade desconexa com a do campo.

Essas explanações dos sujeitos revelam que o teor do livro didático se direciona especificamente à realidade do público na zona urbana, ou seja, urbanocêntrico. Consoante a isso, Arroyo (2009, p. 37) assinala que "praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo". O que se configura como a continuidade de um ensino, tendo, ainda, como referência, a área urbana como promotora de

desenvolvimento educacional, desconsiderando as proposições da Educação do Campo.

Não obstante, o autor evidencia que, nesse contexto, existe uma escassez desses materiais em sala de aula, demonstrando a inércia das políticas públicas educacionais na implementação da confecção dos aportes pedagógicos, precisamente na produção de um livro didático que atenda às perspectivas do homem do campo na Amazônia Legal, onde se encontra o lugar de fala dos sujeitos entrevistados.

Assim, ao realizar análise das respostas, pode-se contextualizar a existência de dois cenários que promovem a dubiedade do ensino dentro do território brasileiro, quando os profissionais mencionam que os materiais pedagógicos são de caráter curricular urbano, o que implica em uma disseminação desses aspectos na vida dos estudantes que residem no campo.

Nesse sentido, se o professor não realizar significativas adaptações curriculares à realidade do campo, pode haver prejuízos na aprendizagem, em virtude do distanciamento que se coloca ao universo vivido pelos estudantes e, ainda, da tentativa de invisibilizar ou negar a identidade, além da cultura e os saberes dos estudantes do campo.

Freire (1997, p. 30) destaca esse processo de se perceber a relação de um ambiente com o outro, pois é necessário que o conhecimento se faça por meio do exercício da reflexão, visto que “o homem tende a captar uma realidade, fazendo-a como objeto de seus conhecimentos”.

Dito isso, é relevante trazer à baila que, conforme citado anteriormente, o livro didático se configura totalmente urbanocêntrico; dessa forma, cabe ao professor perceber o ambiente escolar e considerá-lo como fonte bibliográfica para referenciar suas pesquisas e proposições na elaboração dos planejamentos e metodologias a serem efetivadas. Assim, suprindo a falta de diálogo do manual com a realidade do estudante da Amazônia Legal, pois é elaborado por uma concepção impregnada dos saberes vinculados ao centro sul brasileiro.

A fala do autor se relaciona com a fala do primeiro sujeito, que destacou que se reinventa para atender ao ensino por meio de um currículo para a Educação do Campo, diferentemente do sexto participante, que relata não perceber as diferenças, ou seja, ele atua sem a preocupação de viabilizar um ensino conforme a realidade dos seus estudantes.

Diante disso, percebe-se que os 05 (cinco) sujeitos acima apresentados demonstram o compromisso de desenvolver uma prática curricular em consonância com a realidade diária da Educação do Campo. Nessa perspectiva, Sacristán (2000, p. 21) menciona que o currículo se modela dentro de um "sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza", enfim, "num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real".

Outrossim, conforme o autor, a prática dos professores deve ser feita para planejar as ações pedagógicas e materiais, visando a alcançar a aprendizagem dos estudantes por meio dos conhecimentos já vivenciados e da cultura da localidade. Dessa forma, com base na ideia de Sacristán (2000), é possível afirmar que os 05 (cinco) sujeitos percebem as diferenças entre o currículo da Educação do Campo e rural, e, a partir disso, procuram fazer adaptações em atenção à clientela atendida.

Nesse contexto, delimitam-se as contribuições de Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 56), ao explicarem que o "currículo é o jeito de organizar o processo educativo na escola". Ou seja, nesse processo, em consonância com Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2012), é salutar que:

> Os sujeitos de posse de um currículo urbano, mas percebendo o universo da cultura local que envolve a comunidade escolar, externadas pelos estudantes no âmbito da escola, tratam de organizar formas de desenvolver um currículo que dialogue com a vida dos estudantes e, ainda produzem bases para a formação do ser humano, a partir das práxis por meio de conhecimentos que os conduzam no exercício dos direitos, enquanto cidadão.

Ainda nessa interface curricular, importa destacar a importância de regulamentar o ensino com a realidade, pois existem diferenças, afirma Silva (2011), quando menciona que se deve vincular o currículo à identidade para validar os aspectos formativos, pois o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos. Ademais, percebe-se que existe uma identidade e um reconhecimento de território aos quais eles se reportam, como frisa Fernandes (2008), e, por isso, se realizam as adaptações, uma vez que o universo com o qual trabalham cristalizam essa identidade.

Essas adaptações foram destacas pelos sujeitos ao enfatizarem que, diante de um currículo urbano, devem-se realizar planejamentos nos quais a realidade possa ser garantida para uma prática condizente com o público da Educação do Campo, de forma a conduzir as atividades curriculares, uma vez que não há um currículo, tampouco na BNCC, que trate dessa especificidade da Educação do Campo.

Mas, segundo Arroyo (2009, p. 79), "temos que pensar na força que têm as

matrizes culturais da terra e incorporá-las a nosso projeto pedagógico", como forma de se evidenciar, diante da "cultura hegemônica que insiste em querer invisibilizar e neutralizar o campo, impondo um modelo padrão a ser seguido, com seus valores e crenças", por meio da Educação Básica.

Ressalta-se que os sujeitos, ao comungarem do mesmo pensamento, mostram um reflexo no qual se evidencia que a Educação do Campo precisa de um olhar curricular que não recebe há tempos, pois as matrizes culturais desses povos são de natureza escravocrata, impostas pela classe dominante, com uma visão urbanocêntrica (SILVA, 2004).

Essa é a realidade existencial no território brasileiro, mesmo que no universo das Políticas Públicas tenha se conquistado o direito educacional no que tange às especificidades locais e regionais (BRASIL, 1988; 1996) por meio dos currículos. Esse avanço ganhou destaque por conta do Movimento dos Trabalhadores sem Terra-MST, ao reivindicar um currículo que dialogue com o universo do homem do campo, que considere a realidade e o modo de vida e produção das pessoas que vivem no meio rural. Mas ainda há que se avançar muito no que se refere a atingir a realidade, no chão da escola (CALDART, 2009; FERNANDES, 2002).

Analisando todos os aportes obtidos a partir das vozes dos sujeitos em diálogo com os diálogos do autores, na visão da pesquisadora, pode-se enfatizar que há evidências de um currículo urbanocêntrico, mesmo com alguns avanços legais, pois ainda se esquece de observar, nas propostas curriculares, que esses povos vivem em consonância com a realidade da floresta, da pecuária, da pesca, dos ribeirinhos, dos agricultores e extrativistas que vivem ligados ao campo e ao mundo, com os quais trabalham, mas que necessitam do conhecimento para subsidiar a cidadania na sociedade.

Acrescenta-se, nessa discussão, que, nas escolas do campo, o currículo desenvolvido deve ser apresentado na perspectiva rural, ficando a cargo do professor a decisão de perceber o meio e fazer as organizações e adequações curriculares, permitindo uma decisão, no processo de aprendizagem, em relação àquilo que pode ou não fazer, uma vez que, oficialmente, a proposta curricular se apresenta urbana.

7.1.2 Categoria: BNCC e o entendimento conceitual do Currículo

Quadro nº 12 – BNCC e o entendimento conceitual do Currículo

Subcategoria	Questão analisada	*Sujeitos da Pesquisa*	*Fragmentos das falas dos sujeitos*
Mudança conceitual do currículo do campo em virtude da BNCC	A partir da BNCC, considera que houve mudança no seu entendimento acerca do conceito de currículo a ser empreendido na Escola da Educação do Campo? Comente sua resposta:	**Prof. 1**	*Sim, com a nova BNCC houve algumas mudanças significativas para o estudante*
		Prof. 2	*Sempre há mudança, pode até achar que não, mas sempre há mudança,*
		Prof. 3	*Olha, teve, sim, mudança. Apesar de que melhorou bastante, mas ainda não é o suficiente e nós temos muito conteúdo para trabalhar, mas melhorou.*
		Prof. 4	*Sim, a BNCC aparece justamente com esses incrementos, novos ingredientes. A BNCC traz o norte da característica rural, do campo.*
		Prof. 5	*Depois que começamos a usar a BNCC, ficou bem mais fácil de trabalhar, porque sei agora exatamente onde se quer chegar.*
		Prof. 6	*Então, eu não vi muita mudança. Mas é o meu primeiro ano também como professora, mas não vi muita mudança, não.*

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2021)

Para consubstanciar as informações quanto à referida categoria, efetivou-se a criação da subcategoria “Mudança conceitual do currículo do campo em virtude da BNCC”, ao perguntar: A partir da BNCC, considera que houve mudança no seu entendimento acerca do conceito de currículo a ser empreendido na Escola da Educação do Campo?

As respostas demonstram que, dos 06 (seis) participantes, 05 (cinco) afirmam que perceberam mudanças, sendo que somente 01 (um) mencionou que não ocorreu essa percepção no cotidiano escolar.

Além de responderem afirmando com sim ou não, os sujeitos enfatizaram, em suas falas: Prof. 1, “com a nova BNCC houve mudanças significativas para o estudante”. Para o Prof. 2, “sempre há mudança”, enquanto o Prof. 3 destacou que “melhorou bastante, mas não é o suficiente”. Sequencialmente, o Prof. 4 frisou que a BNCC “aparece com novos ingredientes”, mas o Prof. 5 delineou que “depois que começamos a usar a BNCC, ficou bem mais fácil de trabalhar”. Assim, como na

categoria anterior em que houve uma resposta diferente dos demais sujeitos, o Prof. 6 disse que “esse é o primeiro ano como professora, mas não viu mudança”.

Ao considerar as respostas dos 05 (cinco) sujeitos, pode-se assinalar que essa concordância de haver melhorado, até mesmo facilitado, trazido mudanças, novos ingredientes, pode estar relacionada à ausência de formações continuadas nas quais se oportunizasse uma reflexão sobre como trabalhar as especificidades da Educação do Campo por meio da BNCC.

Assim, os profissionais estão utilizando o documento sem os aportes epistemológicos específicos para realizar analogias na descrição, no estudo, na análise da aplicação dos objetos de conhecimentos apresentados pela BNCC com a realidade da comunidade.

Vale dizer que “a proposta de ensino da Educação do Campo busca trazer mais perto de sua realidade, [...] os conteúdos abordados pela BNCC vêm de forma obrigatória impondo seu conteúdo selecionado para serem trabalhados nas escolas” (PINHEIRO, 2019, p. 57)

Diante dessa interface, afirma-se, conforme a compreensão desta pesquisadora, que tudo isso ocorre devido a BNCC ser um documento recentemente publicizado, mais especificamente, no final de 2017, para nortear os currículos educacionais do Brasil.

No entanto, para aqueles que desejam conhecê-la, o acesso é fácil, bem como existe a possibilidade de realizar *download* por meio eletrônico. Outrossim, estão aplicando sem fazer leitura, sem a observância dos aspectos específicos da Educação do Campo, uma vez que ela faz referência à legislação que abrange essas especificidades. Principalmente, quando destaca as unidades temáticas e os objetos de conhecimento de forma abrangente, bem como as competências elencadas, mas “não mostra como o aluno” irá obtê-las, “nem quais seriam os investimentos públicos que viabilizariam os meios para o aluno adquiri-las durante a vida estudantil (AMORIM; SOUSA, 2019, p. 140).

Além disso, a Base não converge com a proposta de uma educação voltada para os valores e identidades, e, sim, com a resposta às demandas do mercado de trabalho, principalmente, aquele realizado na cidade.

Amorim e Souza (2019, p.140-141) afirmam que “a BNCC está voltada para atender uma política nacional de avaliação externas”, e, por esse motivo, “conduz a orientações de currículos padronizados, divergindo das normativas legais”, já

conquistadas pelos movimentos sociais do campo, destacando-se o “Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”.

Outros autores contribuem neste diálogo. Freire (2020) afirma que, mesmo não participando de formações continuadas, o sujeito não pode pensar na neutralidade desse documento orientador. Para Caldart (2009) e Pinheiro (2019), alguns documentos são peças fundamentais na política educacional, em uma visão capitalista, à qual é divergente da Educação do Campo, que visa a educação como meio de subsistência.

Isso é perceptível na fala do Prof. 6, ao dizer que “esse é o primeiro ano como professora, mas não viu mudança”. Essa resposta deixa nítida uma ausência quanto à observância das mudanças no conceito da Educação do Campo com a BNCC, pois este participante da pesquisa deve estar relacionando a proposta que vem trabalhando na escola, de caráter urbano. Essa fala é confirmada quando Amorim e Souza (2019) frisam que a BNCC não contempla a Educação do Campo, e não está em consonância com as prerrogativas que compõe a Educação do Campo.

Uma outra situação vista no relato do Prof. 6 trata do seu posicionamento frente ao uso da BNCC; e essa postura, possivelmente, está associada a uma visão de currículo como um rol de conteúdo prescrito, utilizando-o sem realizar as adequações referentes às especificidades da comunidade, desconsiderando as peculiaridades locais e regionais, as quais devem ser contempladas no currículo e na proposta pedagógica da escola.

A esse respeito, cabe registrar que a inserção das distinções, adaptações e adequações às peculiaridades locais estão garantidas na construção dos currículos e propostas pedagógica da Educação do Campo, nos Arts. 14 e 28 da Lei nº 9.396, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Sobre essa proposição, Arroyo (2008, p. 52) alerta que:

> Atualmente existe uma quase vazio em relação a propostas pedagógicas que tomem o campo como referência; no próprio âmbito das teorias educacionais críticas, o parâmetro é o das escolas urbanas. Não é do nosso interesse a cópia de modelos, importados de escolas que não contribuem para a compreensão de nossa realidade; queremos o direito a cultivar nossa própria identidade, para ter condições reais de intercâmbio e de participação na discussão da educação brasileira com um todo.

Face a isso, é mister que, na elaboração das propostas pedagógicas, se tenha essa clareza sobre esses aspectos. Pois, no que tange às normativas legais que as

amparam, já se notam avanços, contudo, deverão materializar-se em documentos que permeiam o fazer do professor, ou seja, que possam ser consultados em momentos de planejamentos e atividades correlatas no âmbito escolar. Isso porque essas normativas, por si não, trarão mudanças, mas, sim, as transposições didáticas no exercício da prática docente.

Considerando essas afirmações, “é fundamental viabilizar nas escolas do campo a construção de uma proposta pedagógica diferenciada[...]” partindo da caracterização da escola, elencando princípios, finalidades e concepção de Educação do Campo, dialogando com as realidades existentes na localidade (PIRES, 2012, p. 116).

Seguindo, ainda, a análise da fala do Prof. 6, um ponto chama também a atenção desta pesquisadora, no que tange à formação inicial, pois o docente não possui Graduação em Educação do Campo, mas em Pedagogia, a qual forma para os anos iniciais, todavia, sem habilitação para atuar na Educação do Campo, diferindo-se da proposição do Campo. Sobre isso, Arroyo (2009, p. 157-158) explica que a Educação do Campo se identifica com a “tarefa específica das educadoras e dos educadores, [...] significa formar [...] do e a partir do povo que vive no campo”.

Nesse contexto, registre-se que o Estado de Rondônia, por meio da Universidade Federal de Rondônia, implementou o Curso de Graduação em Educação do Campo, destinado ao público que reside no meio rural, o qual está sendo ofertado desde o ano de 2015, como forma de atender às perspectivas daquela localidade. Deduz-se que os fatos mencionados acima podem ter contribuído na interpretação do Prof. 6, em não conseguir fazer distinções quanto ao conceito da Educação do Campo e à presença da BNCC na escola.

Vale destacar que, apesar de a BNCC trazer, nos marcos legais, a garantia [...] dos valores culturais e regionais” na CF de 1988, a garantia da diversidade na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o respeito à diversidade no PNE (2014-2024), não foram consideradas as demais legislações e dispositivos que amparam essa modalidade, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002) e o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, os quais ainda vigoram, no momento da pesquisa.

Essa postura deixou lacunas na organização das propostas curriculares, provocando interpretações adversas que podem acarretar sérios prejuízos na oferta

da Educação do Campo. Isso, por outro lado, é dissonante da própria propositura da BNCC, que traz os princípios da igualdade e equidade.

Diante disso, destaca-se que a BNCC legitima toda a Educação Básica delimitada no sistema educacional brasileiro, um processo de aprendizagem no qual todos os componentes curriculares devem ser integralizados pelos os estudantes, seguindo os pressupostos de igualdade e equidade. Isso pressupõe que todos terão acesso ao sistema educacional, mas, também, direito a permanecer no processo, com vistas aos princípios citados anteriormente, de forma a garantir o desenvolvimento pleno e a autonomia.

Entretanto, ao considerar as regiões brasileiras, sabe-se que as diversidades regionais são imensas, assim, os entes, por meio dos sistemas educacionais, deverão promover ações que alcancem a propositura dos elencados princípios. Desse modo, ressalta-se que a Educação do Campo, nas normativas legais educacionais, é pautada por reivindicações dos movimentos sociais, para tê-la como materialidade educacional nas escolas no meio rural, pois trata-se de um direito coletivo educacional, e, assim, esse pleito segue por meio do desenvolvimento de currículos nas propostas pedagógicas curriculares (CALDART, 2009).

Dito isso, sabe-se que a BNCC é um documento legal, no entanto, não se pode esquecer que a Educação do Campo representa o universo dos povos que vivem e moram no campo, que, há décadas, vêm lutando contra a invisibilidade na legislação educacional brasileira e como reverbera nas normativas. Portanto, mesmo considerando a legalidade da BNCC, a Educação do Campo não poderá ser neutralizada, sob pena de negar os direitos adquiridos nos documentos legais e educacionais, citados anteriormente.

7.1.3 Categoria: Concepção de Educação do Campo

Quadro nº 13 – Concepção de Educação do Campo

Subcategoria	Questão analisada	*Sujeitos da Pesquisa*	*Fragmentos das falas dos sujeitos*
	Qual a sua concepção de Educação do Campo? Comente:	**Prof. 1**	*Cada escola tem seus valores e sua realidade, a escola que trabalho vivencia uma realidade mais urbana do que rural.*
		Prof. 2	*Bom, eu acho que é viável, aquilo que julgo certo, é certo. Para nós que vivemos no campo,*

Concepção de Educação do Campo associado a identidade cultural			*forma de trabalharmos, consiste em sempre envolver situações, disciplinas, atividades voltada para o campo*
		Prof. 3	*No meu conceito falta melhorar muita coisa. Eu acredito na educação no campo, ela tem que ser mais completa*
		Prof. 4	*Olha, o que entendo é que são realidades, o professor, ele se distancia*
		Prof. 5	*No meu conceito, eu acho que, apesar das dificuldades, falo no quesito internet, o mundo está voltado para isso, a tecnologia. Então, trabalhar na zona rural, trouxe a palavra esperança, de dias melhores.*
		Prof. 6	*Acho que tem que ter, distinguir, ser mais específico para eles, porque a educação é totalmente diferente. Então, tem que ter bastante distinção da Educação do Campo e da educação da cidade.*

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2021)

A terceira categoria buscou alcançar aportes quanto à subcategoria "Concepção de Educação do Campo associado a identidade cultural". Nesse sentido, perguntou-se aos participantes qual seriam as suas concepções sobre o respectivo conceito. Ao analisar as respostas, observou-se que os professores não demonstram uma concepção científica sobre a Educação do Campo, mas explicitam que o ensino precisa ser diferenciado daquele que é ofertado na área urbana, voltada para o meio rural e suas especificidades.

Ademais, esses posicionamentos podem estar relacionados ao saber da experiência, que os embasa na descrição da necessidade de um ensino diferenciado e os mobiliza em busca de meios didáticos para fazer as adequações conforme a realidade que se apresenta. Segundo Tardif (2002, p. 51), os saberes das experiências são construídos nas diversas interações no cotidiano do professor, provenientes das condições em que a realidade se apresente e, assim, vai se descobrindo na profissão e personalizando sua forma de ensinar, criando seu "*habitus*, em traços da personalidade profissional".

Não obstante, esses conceitos vinculados aos aspectos da realidade da vida do campo podem ser apresentar pela ausência de uma formação inicial no Ensino Superior que trate dos conhecimentos específicos em Educação do Campo, por parte dos sujeitos participantes da pesquisa, e isso tem, possivelmente, refletido na compreensão não cientifica do conceito.

Assim, essa afirmativa pode ser vista nas respostas dos participantes Prof. 1;

Prof. 2, Prof. 4 e Prof. 6, que frisam que “cada escola tem seus valores e sua realidade”, “é a forma de trabalharmos que consiste em envolver situações, disciplinas, atividade voltadas para o campo”, “são realidades”; “tem que ter bastante distinção da educação da cidade”.

Infere-se que esses professores compreendem que o conceito de Educação do Campo está relacionado ao *modus vivendi* dos sujeitos que vivem no campo, e ao espaço geográfico e territorial, representado pelo vínculo com a terra, razão de sua subsistência e desenvolvimento da comunidade (FERNANDES, 2009).

Esse posicionamento dialoga, ainda, com Caldart (2009) e Ghedin (2015), ao mencionarem que os sujeitos que moram no campo e na floresta, ribeirinhos, caiçaras, agricultores, pesqueiros e extrativistas, possuem uma cultura; identidade e valores, produzidas por meio das práticas sociais no meio rural. Dessa maneira, o ensino deve ser produzido conforme a cultura do campo, visto que o conhecimento desses povos deve ser levado em consideração para constituir as identidades por meio das práticas pedagógicas e fundamentar o conhecimento para o exercício da cidadania.

É relevante registrar que alguns desses sujeitos residem no município de Porto Velho e ministram aula na escola do campo, ou seja, não vivenciam a realidade dos povos do campo. Isso poderá reverberar na sua forma de compreender o conceito da Educação do Campo.

Continuando nas falas dos sujeitos, o Prof. 3 mencionou: “eu acredito na Educação do Campo, ela tem que ser mais completa”. A visão do sujeito demonstra que o conceito de Educação do Campo encontra-se relacionado a uma educação voltada para os povos no e do campo (CALDART, 2002). Ademais o projeto “político-pedagógico é vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, a história e à cultura do povo trabalhador do campo” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 27).

Quanto ao Prof. 5, sua fala ressalta que, “apesar das dificuldades, falo no quesito internet, o mundo está voltado para isso, a tecnologia. Então trabalhar na zona rural, trouxe a palavra esperança, de dias melhores”.

Observa-se que o sujeito associou o conceito de Educação do Campo ao desenvolvimento tecnológico, como sinônimo de desenvolvimento para a ação educacional, e evidencia, em sua ideia, a esperança em dias melhores para a Educação do Campo. Em sua perspectiva, o sujeito norteia a tecnologia como um avanço para aqueles que estudam no meio rural. Outro aspecto refere-se ao enfatizar que “o mundo está voltado para isso, a tecnologia”.

Assim, nesse pensamento do sujeito, a escola do campo, apesar de estar localizada no meio rural, não pode ficar de fora, também tem direito, assim como as escolas da cidade. Por outro lado, esse posicionamento pode também estar associado aos conhecimentos dos povos do campo, colocando a tecnologia como mais relevante em detrimento dos conhecimentos dos povos do campo e seus meios de subsistência.

Cabe salientar que o aspecto esperançoso agregado à tecnologia, por si só, não trará mudanças no âmbito da escola. É necessário, segundo Freire (1992), que transcenda de práticas efetivamente, em prol do desenvolvimento da formação da consciência crítica dos estudantes, visando a uma formação emancipadora.

E, por fim, a Prof. 6 associou o conceito ao ensino "ser específico para eles, porque a educação é totalmente diferente" [...] e tem que ter bastante distinção da Educação do Campo e da cidade". Antes de analisar essa questão, é necessário trazer à baila a categoria: A diferença entre currículo urbano e do campo, e frisar que essa mesma participante respondeu anteriormente que não percebeu nenhuma diferença entre os dois currículos, tampouco viu mudanças quanto a implantação da BNCC.

No entanto, nessa categoria referente ao conceito, ela se contradiz ao ressaltar que são formatos de educação diferentes, o que leva a crer que, possivelmente, anteriormente não compreendeu a pergunta. No caso em tela, vincula o conceito às especificidades do diferente, afirmando que campo e cidade são distintos, e, portanto, não podem ser iguais (ARROYO, 2009; CALDART, 2009; PIRES, 2012).

Esse recorte registrado na fala do sujeito, reporta às causas de luta dos Movimentos Sociais, que reivindicam justamente essa especificidade junto ao direito à educação, por considerarem que seus filhos não podem receber a mesma educação ofertada na cidade (CALDART, 2009). E assim se organizaram para a quebra dos conceitos hegemônicos construídos socialmente contra uma educação homogeneizadora e fragmentada, que desconsidera, nega e silencia outros saberes e culturas (PIRES, 2012; CALDART, 2009; ARROYO, 2009).

É pertinente ressaltar que esse elemento pedagógico é tema recorrente em pauta de discussões nas legislações educacionais brasileiras, no que tange à Educação do Campo como evidência de uma longa caminhada empreendida pelos Movimentos Sociais.

As respostas nesta subcategoria permitem inferir, de modo geral, a concepção dos sujeitos quando indagados sobre a Educação do Campo, e percebe-se que ainda se torna salutar propagar epistemologicamente o conceito e a importância do

processo formativo no que tange à garantia do conhecimento, independentemente da localização do estudante.

7.1.4 Categoria: Saberes fundamentais para o professor dos 3º anos para atuar na escola da Educação do Campo

Quadro nº 14 – Saberes fundamentais para o professor dos 3º anos para atuar na escola da Educação do Campo

Subcategoria	Questão analisada	*Sujeitos da Pesquisa*	*Fragmentos das falas dos sujeitos*
Saberes provenientes das experiências profissionais e acadêmicas dos professores	Quais saberes você acredita serem fundamentais para o professor do 3º dos anos iniciais do Ensino Fundamental para atuar na escola da Educação do Campo, levando em consideração as peculiaridades da comunidade, saberes e identidades dos estudantes? Comente:	**Prof. 1**	*Conhecer a comunidade é propor atividades que busquem os conhecimentos já existentes dos estudantes.*
		Prof. 2	*Teve um ano em que nós realizamos algumas atividades sobre saberes da Terra. Nós abordamos muito esse tema, e foi um ano em que a escola trabalhou muito com a horta.*
		Prof. 3	*Trabalhar com os alunos do terceiro ano, como com outros alunos também, é a gente ter mais suporte, falta muita coisa.*
		Prof. 4	*Trabalho com o terceiro ano há dois anos lá, e me senti muito bem, diferente do ano de 2020. Temos a oportunidade de desenvolver excelentes trabalhos.*
		Prof. 5	*Então, sobre as atividades, muitas são para a capital e a gente tem que adequar aqui para o campo. Então, eu nunca descarto possibilidades de trazer a realidade deles, como é o convívio do dia a dia adequada com o livro.*
		Prof. 6	*Tem que saber onde vai dar aula, como é a comunidade, como é a vida deles, tem que estudar a cultura.*

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2021)

Para conhecer o campo funcional dos professores, apresentou-se à pergunta: Quais saberes você acredita serem fundamentais para o professor do 3º dos anos iniciais do Ensino Fundamental para atuar na escola da Educação do Campo, levando em consideração as peculiaridades da comunidade, saberes e identidades dos estudantes?

Em se tratando da sua atuação, os sujeitos contextualizaram suas vozes, assim: conforme o Prof. 1, devem “conhecer a comunidade”. Já o Prof. 2, disse que é

“desenvolver atividades sobre a Terra”, enquanto o Prof. 3 afirma: “é a gente ter mais suporte”; o Prof. 4 explanou que é ter a “oportunidade de desenvolver excelentes trabalhos”. O Prof. 5 mencionou que trazer a “realidade deles”, e o Prof. 6 destacou “estudar a cultura”.

Diante disso, percebe-se que cada um, a seu modo, busca desenvolver atividades que possam promover a aprendizagem do estudante. Essa ação está relacionada aos saberes da sua formação profissional, pedagógico, disciplinar, curricular e da experiência (TARDIFF, 2002); e a partir de fontes teóricas (PIMENTA, 2006), subsidiam sua prática docente, articulando esses saberes, os quais estão inter-relacionados.

Cabe ressaltar que, nesse processo, o professor se destaca pela função fundamental em que se encontra, a de externar os conhecimentos adquiridos via ações pedagógicas, mediante saberes construídos ao longo da jornada acadêmica e profissional (DAY, 2001), que desembocam no processo educativo.

A partir disso, pode-se perceber que, dentre esses saberes, evidenciou-se com maior intensidade, nas falas dos sujeitos, o saber da experiência, o qual se caracteriza como o saber-fazer e saber ser no cotidiano escolar (TARDIFF, 2002), na articulação e mobilização dos conhecimentos adquiridos via formação acadêmica, prática pedagógica e educativa. Estas são fundamentais no processo educativo, na busca por uma educação emancipatória das classes menos favorecidas.

O Prof. 3 menciona que é “a gente ter mais suporte”. Essa fala corresponde ao saber crítico-contextual (SAVIANI, 1996), pois retrata as condições sociais do contexto escolar, de maneira crítica. Pois este integra os demais saberes, contudo, possibilita enxergar os fatores que interferem ou contribuem no processo educativo, na formação de estudantes críticos e conscientes da dinâmica da sociedade.

Outro aspecto visto nas falas dos Prof.1, Prof. 2 e Prof.5 refere-se aos temas trabalhados, relacionados ao meio em que os estudantes residem. Demonstra-se que os sujeitos conseguem articular seus saberes aos dos estudantes, e, assim, aprendem juntos, em uma relação tácita de aprendizagem.

Esses diálogos se constituem em respeito aos saberes e às identidades dos estudantes. Na visão de Freire (1986, p. 33), é “dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária” [...].

Desse modo, percebeu-se que os sujeitos têm consciência da importância de

desenvolver atividades conforme os conhecimentos dos alunos, vinculado ao que se determina para esse ano escolar, dentro das perspectivas de uma proposta de Educação do Campo, havendo a necessidade de fazer adequações curriculares.

Conforme a BNCC, os saberes fundamentais para os alunos do 3º ano devem ser viabilizados de acordo com as competências e precisam ser asseguradas para as aprendizagens essenciais, para favorecerem o reconhecimento da diversidade e da diferença dos grupos sociais, para sanar problemas produzidos na vida cotidiana (BRASIL, 2018). Assim, os professores devem caracterizar a diversidade sociocultural dos saberes conforme o modo de vida camponês, para que ocorra a compreensão de uma educação a partir da vivência do sujeito do campo.

Nesse contexto é importante ressaltar, ainda, o empenho dos sujeitos em atender ao pleito da Educação do Campo, que se assemelha a uma busca de empreender a metodologia da Pedagogia da Alternância, no que se refere a aproveitar a vivência dos estudantes e ser o fio condutor na elaboração dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Essa metodologia dialoga com a vida dos estudantes e comunidade, objetivando uma formação integral e, desse modo, mobiliza os diversos saberes citados anteriormente, uma metodologia que tem como ponto de partida a realidade do estudante em todo o processo pedagógico (BRASIL, 2017).

Registra-se que, no local em que a pesquisa foi realizada, não acontece a Pedagogia da Alternância, uma vez que está se caracteriza por dias alternados entre escola e comunidade, o que não é o caso analisado. Contudo, é uma metodologia que se destaca como própria da Educação do Campo, mais precisamente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Trabalha com um currículo e proposta pedagógica vinculados aos interesses e saberes do estudante, possibilitando desenvolver uma consciência crítica (GIROUX, 1997) dos fatos sociais, políticos e econômicos que se refletem nas condições de subsistências da comunidade.

A partir da presente análise, pode-se inferir que não há apenas um saber para atuar no 3º ano do Ensino Fundamental, mas que os sujeitos lançam mão de todos os saberes construídos durante a jornada profissional, acadêmica e durante a estada na sala de aula. Todavia, alguns se tornam mais visíveis, com mais latência, o que dependerá da formação do professor e das condições de trabalho.

7.1.5 Categoria: BNCC e as adequações dos saberes curriculares de Geografia da Educação do Campo

Quadro nº 15 – BNCC e as adequações dos saberes curriculares de Geografia da Educação do Campo

Subcategoria	Questão analisada	*Sujeitos da Pesquisa*	*Fragmentos das falas dos sujeitos*
Adequando os saberes curriculares de Geografia, considerando as especificidades do campo e interesses dos estudantes	Considerando a Base Nacional Comum Curricular, a qual orienta os currículos dos municípios e estados, você tem conseguido fazer as adequações dos saberes curriculares de Geografia no desenvolvimento do currículo, considerando as peculiaridades da Educação do Campo? Como faz isso? Comente e dê exemplos: Como você trabalha o componente curricular de Geografia considerando as orientações da BNCC relacionado à especificidade da Educação do Campo, em contraposição à visão urbanocêntrica? Para você são importantes os interesses e saberes dos estudantes no seu planejamento no desenvolvimento do currículo da Educação do Campo para o ensino de Geografia? Comente:	**Prof. 1**	*Sim. Fazendo adequações necessárias, desenvolvendo atividades concretas onde os estudantes se envolvam na construção do conhecimento. Identificar órgãos do poder público que são responsáveis por buscar soluções.* *Trabalhar esses projetos para que a criança saiba a importância da preservação.*
		Prof. 2	*Gosto muito de levar os meninos a viver o momento no campo, é justamente isso, eles precisam vivenciar tudo aquilo que eles estudam dentro da sala de aula.* *Ele trabalha realmente isso daí mesmo, é claro que as crianças não vão deixar de aprender coisas urbanas.* *Com certeza, valorizar. A gente precisa valorizar onde a gente está, mesmo com todas as dificuldades, mas valorizar o trabalho dos alunos.*
		Prof. 3	*Nós inventamos para trabalhar com o 3º ano. Você tem que trabalhar com imagem, cartolina, data show.* *Sempre que posso, baixo os vídeos do campo da floresta amazônica. Trabalhando a realidade deles, a realidade de cada um. Com Certeza.* *Nosso planejamento de sala de aula realmente é diferente do outro, da BNCC.*
		Prof. 4	*Se for esperar de o governo chegar com o livro… e, assim, temos que fazer adequações.* *Então, quando a gente se reúne para fazer o planejamento, fazemos uma pesquisa e vemos o que está inserido na orientação da BNCC e fazemos*

			adaptação com a realidade deles, que é diferente. *Quando você vai fazer um planejamento você tem que pegar, às vezes, uma situação do concreto, e levar para a sala de aula.*
		Prof. 5	*Eu procuro mostrar imagens.* *Com conversas, o que se tem na capital, na cidade e o que a gente pode estar trabalhando, e quais são as semelhanças e quais são as diferenças, com vídeos curtos da internet no You Tube, coisas curtas por causa da internet, dessa forma que se vai adequando.* *Então, eu peço para eles desenharem o caminho que eles percorrem, então, da linha até o sítio onde moram.*
		Prof. 6	*Então, o que eles passam tentamos adequar, daí buscamos os meios da Educação do Campo.* *Trabalha-se a história do distrito, vai juntando tudo, para poder explicar para eles tudo certinho, mostrando as coisas que tem no distrito.* *Sim, como eu falei, tem que ver primeiro como é a cultura deles*

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2021)

Seguindo com a busca de dados, realizaram-se 03 (três) perguntas dentro da elencada categoria. As indagações consistiram em: Considerando a Base Nacional Comum Curricular, a qual orienta os currículos dos municípios e estados, você tem conseguido fazer as adequações dos saberes curriculares de Geografia no desenvolvimento do currículo, considerando as peculiaridades da Educação do Campo? Como faz isso? Comente e dê exemplos. Como você trabalha o componente curricular de Geografia considerando as orientações da BNCC relacionado à especificidade da Educação do Campo, em contraposição à visão urbanocêntrica? E, para você, são importantes os interesses e saberes dos estudantes no seu planejamento, no desenvolvimento do currículo do campo para o ensino de Geografia?

A partir dessas perguntas, o Prof. 1 afirmou que *"sim. Fazendo adequações necessárias, desenvolvendo atividades concretas, trabalhando com projetos para que ocorra a importância de preservação".* O Prof. 2 destacou que "*gosta de levar os meninos a viverem o momento no campo, eles precisam vivenciar tudo aquilo que eles*

estudam. As crianças não vão deixar de aprender coisas urbanas. A gente precisa valorizar o trabalho dos alunos. A gente precisa valorizar onde a gente está".

O Prof. 3, por sua vez, relatou: *"nós inventamos para trabalhar com o 3º ano"*. Para ministrar aula, *"sempre baixa vídeos do campo da floresta amazônica".* Além disso, ressaltou: "nosso planejamento de sala de aula realmente é diferente do outro da BNCC". O Prof. 4 contextualizou que *"temos que fazer adequações"*, para fazer essa organização, *"a gente se reúne para fazer o planejamento, fazemos uma pesquisa e vemos o que está na BNCC e fazemos adaptação",* mas *"você tem que pegar, às vezes, uma situação do concreto".*

Nas suas respostas, o Prof. 5 disse que "procura imagens", realiza também *"muitas conversas, vídeos curtos da Internet, coisas curtas",* trabalha com *"desenhos sobre o caminho que ele percorre".* E o Prof. 6 afirmou: *"tentamos adequar";* para realizar o ensino, *"trabalha-se a história do distrito e as coisas que tem".* Entretanto, o sujeito destaca que, para efetivar o ensino, deve *"ver primeiro como é a cultura deles".*

Ao analisar o conteúdo das falas, percebeu-se que alguns mencionam os mesmos termos ao enfatizarem que: "se reinventam" para fazer as adequações, e nem todos utilizam os conteúdos propostos na BNCC como fonte principal no planejamento escolar. Além dela, para complementar o planejamento, pesquisam em outras fontes e fazem uso de vídeos baixados pela internet para trabalharem conteúdos relacionados ao campo, seguidos de atividades práticas realizadas pelos estudantes na comunidade onde vivem.

As respostas demonstram que as atuações dos sujeitos são permeadas por adequações no ensino de Geografia e dificuldades em realiza-las, pois seria muito mais fácil se existisse um currículo que abordasse os temas e áreas de conhecimento do campo, assim como se faz na área urbana. O que se tem é um documento oficial (BNCC) que não explicita a Educação do Campo.

Sobre isso, Amorim e Souza (2020, p. 89) explicam que realizaram entrevistas sobre a implementação da BNCC e sobre ela contemplar ou não a Educação do Campo, e obtiveram os seguintes resultados:

> Dos docentes entrevistados 60% não acreditam que, com a implantação BNCC, é possível a construção de proposta de ensino voltada para educação no campo; 40% afirmam que sim; no entanto, 100% dos entrevistados afirmam que é importante construir uma proposta alternativa de currículo voltada para a realidade da escola, ou seja, a realidade camponesa. Ao questionar se à BNCC contempla as realidades da cidade e do campo, 100%

> dos professores asseguram que não; no entanto, eles acreditam que esse documento foi elaborado por profissionais que residem nas cidades e que ela está voltada a propagar os interesses e o estilo de vida urbana.

Como se constata nessa pesquisa, segundo os autores acima, o fato de a BNCC ter sido elaborada por profissionais que residem na cidade contribuiu para a invisibilidade do campo, e um percentual acredita, e outro não, que é possível elaborar propostas para o campo a partir desta.

A esse respeito, Pires (2012, p. 117) defende que a proposta pedagógica construída "pela e com a Escola do Campo deve se pautar em uma educação que respeite o modo de vida dos povos do campo, sua dinâmica social e acolha saberes e experiências". Os entrevistados ressaltam ser importante e que é possível construir uma proposta alternativa com as realidades camponesas, uma vez a BNCC não traz os aspectos do homem do campo.

Outro destaque que cabe mencionar, haja vista o documento não trazer os aspectos da educação para o campo, é que resta ao professor realizar as adequações necessárias, visando contribuir no processo de formação crítica e consciente do estudante para atuar na sociedade.

Por outro lado, sabe-se que trabalhar a Geografia conforme os documentos normatizadores atuais é planejar a aula com os princípios básicos que envolvem os conceitos amplos, operacionais e diferentes do espaço geográfico (BNCC, 2017). Contudo, se os documentos não retratam o universo onde o sujeito reside, cabe aos professores buscarem outros meios que comunguem com o meio vivenciado, pois "é preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmo" (FREIRE, 1979, p. 35). Para tanto, é necessária uma boa formação inicial e formação permanente para os professores que atuam nas escolas.

Outro aspecto observado diz respeito à responsabilidade quanto à realização das adequações pelos sujeitos, cada um a seu modo, a manifestação em proceder com organizações visando a alcançar o estudante, não visibilizando o meio social, cultural e econômico desses estudantes, pelo contrário, colocando-os em evidência, como pessoas existenciais dentro de um processo amplo de sociedade e de mundo. Diante disso, Freire (1979, p. 39) menciona que "o homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade".

Percebeu-se, ainda, o envolvimento dos sujeitos que visualizam não somente ministrar conteúdos e fazer as adequações. Além disso, compreendem as realidades

dos estudantes e buscam desenvolver atividades que versem sobre o meio em que vivem e algumas aulas práticas. Essa ação reporta a Freire (1997, p. 90), quando explica que, como educador é preciso fazer leitura de mundo dos grupos com os quais se trabalha, "não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito". Destarte, os sujeitos entrevistados demonstraram isso em suas falas e exemplos.

O Prof. 1 afirmou*: "desenvolvendo atividades concretas".* O Prof. 2 mencionou que "*gosta de levar os meninos a viverem o momento no campo, eles precisam vivenciar tudo aquilo que eles estudam.* O Prof. 4 explica que *"pega, às vezes, uma situação do concreto".* O Prof. 5 trabalha com *"desenhos sobre o caminho que eles percorrem".* E o Prof. 6 ressalta: *"trabalha-se a história do distrito e as coisas que tem" e* que é preciso *"ver primeiro como é a cultura deles".*

Essas atividades denotam que os docentes respeitam o meio social dos estudantes, demonstrando que, no caminhar da docência, apesar das dificuldades em terem que se reinventar, conseguem fazer leituras que transcendem a escola, compreendem que o espaço escolar é apenas uma estrutura física e as normativas um norte, que nem sempre pode ser seguido, face as diferentes realidades, cidade *versus* campo, e que "o foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores" (ARROYO, 2009, p. 70).

É preciso compreender quem são os sujeitos que estamos educando, e os situar como "sujeitos de história, de lutas, como sujeito de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social" (ARROYO, 2009, p. 74).

Face ao exposto, pode-se entender que os sujeitos realizam adequações no ensino de Geografia, mesmo encontrando dificuldades e falta de apoio em fazê-las. A realização dessa prática pode estar relacionada à ausência da formação inicial para atuação na Educação do Campo, como já mencionado anteriormente, e, por conseguinte, à possível ausência ou insuficiência de formações permanentes e continuadas.

Assim, acredita-se que a formação continuada daria mais condições ao exercício da prática docente. Para tanto, "é necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de sua carreira", isso é de "responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo" (DAY, 2001, p. 16-17). Contudo, o professor pode se constituir como protagonista "por sua própria

formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança" (IBERNÓN, 2009, p. 53).

Diante do exposto, pode-se perceber que os sujeitos realizam as adequações considerando as peculiaridades locais do componente Geografia. Mas não conseguem utilizar a BNCC como referência única em seu planejamento escolar, o que pode acontecer em virtude de esta não elencar conteúdo específicos para o campo, por isso, utilizam outras fontes como complemento.

Enfim, destaca-se a falta da formação inicial para atuar em escolas do campo, uma vez que os sujeitos são graduados em Pedagogia, sem a especificidade de atendimento à Educação do Campo. Outro aspecto refere-se à ausência ou insuficiência de formações permanentes, configurando-se estas apenas na experiência, que pode provocar limitações no exercício da profissão (DAY, 2001).

Essa falha formativa propicia assumir uma postura que gera significativas reflexões, principalmente, no que tange à criação de políticas públicas para formar, nesse grupo de professorado do campo, o conhecimento cientifico para atuar com base para proporcionar uma ação educacional de qualidade.

Às vezes, ao adaptar podem-se deixar lacunas que, futuramente, podem fragilizar o exercício de cidadania desse sujeito, simplesmente pela inobservância formativa do profissional responsável por executar os saberes em sala de aula e formar plenamente o seu estudante para agir com autonomia e, ainda, ciente dos seus direitos e deveres, além da criticidade que se faz imprescindível no campo social.

7.1.6 Categoria: Os documentos orientadores para trabalhar o componente Geografia

Quadro nº 16 – Os documentos orientadores para trabalhar o componente Geografia

Subcategoria	Questão analisada	*Sujeitos da Pesquisa*	*Fragmentos das falas dos sujeitos*
Ausência de documentos com especificidade sobre a	Na escola existem documentos ou orientações de	**Prof. 1**	*Sim, a escola já realizou projetos voltados ao meio ambiente.*
		Prof. 2	*Sim, nós temos na escola alguns documentos.*

Geografia na Educação do Campo	como trabalhar os conhecimentos de Geografia propostos na BNCC e os conhecimentos dos estudantes da comunidade alinhados à Educação do Campo? Comente:	**Prof. 3**	*Olha, eu não sei se tem documento, mas nós temos a orientação da Orientadora que ajuda. .*
		Prof. 4	*Olha, a nossa coordenadora pedagógica faz pequenas exposições, pequenas palestras, nós temos formação, então, ela vai dando essa orientação, esse suporte para a gente fazer um planejamento.*
		Prof. 5	*Alinhada não, peço até desculpa, se tem, não é do meu conhecimento.*
		Prof. 6	*Que eu saiba não, eu não vi esse documento, se tem eu não vi. As orientações da BNCC e o currículo tem, mas não é específico para trabalhar no campo, não.*

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2021)

Continuando as análises, com o objetivo de obter informações a respeito de documentos que orientassem a trabalho desenvolvido pelos sujeitos na sala de aula, no ensino de Geografia, procedeu-se com a seguinte pergunta: Na escola existem documentos ou orientações de como trabalhar os conhecimentos de Geografia propostos na BNCC e os conhecimentos dos estudantes da comunidade alinhados à Educação do Campo?

Face a isso, os Prof. 1 e 2 responderam que sim, a Prof. 3 respondeu que não sabia, contudo, recebe orientações da orientadora, a Prof. 4 não deixou explícito que não existe. Mas, ao falar que recebe orientações da coordenadora, a qual faz exposições, palestras e formação, deixa a entender que não existe. O Prof. 5 disse que não, e o Prof. 6 disse que não tem, somente a BNCC, mas não é específica para trabalhar no campo.

Ao fazer uma análise das falas, primeiramente observa-se a inexistência de documentos que orientem o trabalho dos professores entrevistados para o ensino de Geografia nas escolas pesquisadas. Salvo apenas um sujeito que mencionou a BNCC, mas, nesse conjunto de respostas, enfatizou-se a ausência da especificidade. Isso demonstra que o ensino poderá estar se desenvolvendo sem uma base geográfica escolar, em decorrência da ausência de documentos orientadores que poderiam subsidiar a prática educativa e garantir o aporte científico do componente curricular.

É oportuno registrar que o ensino de Geografia faz referência à racionalidade geográfica, o que significa que possibilita ao estudante fazer leitura espacial, interpretar e se perceber no mundo, bem como relacioná-lo com os demais espaços

geográficos, percebendo suas relações com os fenômenos de localização e ambientes territoriais (BRASIL, 2018).

> A noção de Geografia escolar possibilita a interpretação dessa área do conhecimento em suas especificidades no âmbito da educação básica. Concebendo-a enquanto uma leitura espacial de mundo, entende-se que sua constituição como tal requer que a atuação do professor e dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem ocorra segundo as perspectivas da educação geográfica, compreendida como viabilizadora de formas de pensar espaciais possíveis via construção conceitual oriunda de atuação profissional caracterizada pela autonomia do professor (BATISTA, 2020, p. 6).

Assim, a Geografia, além da sua área específica, transita nas demais áreas de conhecimentos, a qual possibilita ter uma visão dos diversos espaços geográficos; para tanto, deve-se compreender que tal ensino amplia uma generalização de mundo.

No que tange à Educação do Campo, esse componente "precisa ser desenvolvido de modo diferenciado, fortalecendo as relações com o lugar, considerando a cotidianidade e as particularidades ali evidenciadas, sem desconsiderar outras dimensões do espaço" [...], "deve ser alicerçada em orientações da legislação" [...], no plano político-pedagógico, elaborado a partir das expectativas quanto à escola e à participação da comunidade escolar (COPATTI; CALLAI, 2018, p. 225).

Desse modo, percebe-se, em mais uma análise de conteúdo realizada neste estudo, a importância de documentos que fundamentem o trabalho dos professores no campo, com o destaque para a prática educativa, quanto às estratégias e planejamentos a serem utilizados para ministrar esse componente.

Assim, devem-se requerer conhecimentos específicos da Geografia e o seu perpassar nos demais componentes e conteúdos para os estudantes, exigindo-se, dessa forma, empenho e planejamento dos professores, no tocante aos saberes e especificidades do campo. Para tanto, "o ensino de Geografia na escola do campo precisa ter o compromisso com essa aproximação, considerando o cotidiano vivido pelo aluno e as experiências que possui na relação com outros contextos" (COPATTI; CALLAI, 2018, p. 238-239).

Nessa perspectiva, é importante mencionar, mais uma vez, que esses sujeitos não receberam formação para atuar em escolas do campo, mas, sim, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, desenvolvem sua profissão nessas unidades.

E isso, provavelmente, restringe o exercício de uma prática educativa com qualidade, o que leva a perceber a importância de formações continuadas, como

suporte de ampliação de possibilidades de melhorias na condução dos trabalhos educacionais. Isso porque seu desenvolvimento “depende das suas vidas pessoas e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente (DAY, 2001, p. 15).

Assim, conforme esse raciocínio, a ausência de diretrizes para a prática educativa, somada à ausência ou insuficiência das formações, pode corroborar para a precarização do exercício da docência no cotidiano escolar, no que diz respeito ao ensino de Geografia, à racionalidade geográfica e seus princípios, bem como pode reverberar nos aspectos de conhecimentos dos estudantes.

Enfim, essa lacuna nos saberes do componente Geografia pode fazer com que os estudantes fiquem excluídos legalmente do direito ao conhecimento pleno, que deve ser assegurado pelo professor em sala de aula, visto que os componentes curriculares dialogam transversalmente no processo formativo do sujeito na Educação Básica.

7.1.7 Categoria: O entendimento da valorização dos conhecimentos curriculares nacionais para efetivação dos saberes na Educação do Campo

Quadro nº 17 – O entendimento da valorização dos conhecimentos curriculares nacionais para efetivação dos saberes na Educação do Campo

Subcategoria	Questão analisada	*Sujeitos da Pesquisa*	*Fragmentos das falas dos sujeitos*
Valorizando os conhecimentos curriculares para Educação do Campo	No cotidiano escolar, junto com os estudantes, você consegue realizar atividades que despertem o entendimento da valorização dos conhecimentos curriculares nacionais, considerando as especificidades locais da comunidade para efetivação dos saberes na Educação do Campo? Comente:	**Prof. 1**	*Sim, trabalho a questão da empatia, um se coloca no lugar do outro, oriento o estudante para que ele possa descobrir a importância do nosso planeta terra.*
		Prof. 2	*Sim, quando você faz uma atividade voltada para a descoberta, você consegue alcançar esse aluno*
		Prof. 3	*Sim, eu vou trabalhar pedindo o que eles plantam, é muito bacana, eles pedem e, eu peço para eles pedirem ajuda para os pais. Aí, na sala de aula, já levo alguma coisa que pesquiso*
		Prof. 4	*O aluno precisa estar sempre lendo, ele tem que buscar uma outra forma de olhar, uma forma de observar o seu meio*
		Prof. 5	*Então, nem sempre eu consigo, e não é só de Geografia, mas de outras disciplinas também, apesar das*

			adequações, de trazer as vivências, de mostrar para eles.
		Prof. 6	*Sim, procuro trabalhar bastante com eles sobre isso. Então, a gente procura saber qual é a cultura deles, tipo assim: a pesca, o extrativismo, e trabalhar com eles dentro da vivência deles.*

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2021)

Face à presente categoria, perguntou-se aos sujeitos: No cotidiano escolar, junto com os estudantes, você consegue realizar atividades que despertem o entendimento da valorização dos conhecimentos curriculares nacionais, considerando as especificidades locais da comunidade para efetivação dos saberes na Educação do Campo?

Ao fazerem uma reflexão diante do questionamento, os sujeitos participantes delimitam suas narrativas para responder à pergunta. O Prof. 1 disse que "sim". Para atuar de forma estimuladora, trabalha a questão da *"empatia para que o estudante possa descobrir a importância do planeta terra"*. Assim como na resposta anterior, o Prof. 2 frisou que "*sim",* que faz *"atividade voltada para descoberta".* Destarte, o Prof. 3 afirmou que *"sim",* que pede para o aluno "*plantar".* O Prof. 4 disse que o *"aluno precisa estar sempre lendo, ele tem que buscar uma outra forma de olhar, uma forma de observar o seu meio";* diferentemente, o Prof. 5 respondeu que "*nem sempre consegue, apesar das adequações*". Quanto ao Prof. 6, também enfatizou que *"sim", "trabalha a cultura deles como a pesca, o extrativismo".*

Diante disso, analisa-se que os professores que responderam *sim* desenvolvem atividades com conteúdos inerentes aos aspectos da cultura local, mas de forma integrada aos aspectos dos conhecimentos que pertencem a uma totalidade maior do currículo nacional, sem perder o vínculo com a identidade peculiar da comunidade.

Mas, como citado anteriormente, há um esforço desses sujeitos na realização desses planejamentos e execuções, em decorrência da falta de documentos legais no âmbito federal, estadual e municipal; documentos orientadores que auxiliem na consecução desses saberes, sem perder a criticidade do universo em que a comunidade está inserida, nas áreas social, econômica, política e cultural, e como esses fatores atingem a educação dos estudantes nessas localidades.

Diante disso, infere-se que a prática educativa desses sujeitos tem a intencionalidade de realizar as adaptações às peculiaridades locais e especificidades, sem desconsiderar os saberes socialmente construídos, quando se observa que os

conhecimentos abordados se referem ao contexto de vida dos estudantes. Isso reporta a Freire (1997), quando discorre sobre por que não aproveitar os conhecimentos dos educandos.

Na categoria elencada, há de se ressaltar o saber curricular nacional e a especificidade da Educação do Campo, já que se evidencia uma dicotomia e um campo de tensões entre os dois tipos de conhecimento que se complementam e são essenciais, campo e cidade. Contudo, tem-se lutado contra um currículo com uma visão hegemônica e urbanocêntrica, o qual desconsidera o caráter específico do campo (ARROYO, 2009).

Esse modelo tem relação com o latifúndio, em resposta ao mercado internacional, o qual visa a intensificação do capitalismo por meio do agronegócio no meio rural, provocando conflitos no campo, pela propriedade da terra, já que o campo é sinônimo de vida e sustentabilidade para os que vivem nessas áreas (ARROYO, 2009; CALDART, 2009).

Esse cenário não se mostra somente nos dias atuais, vem de longa data. Conforme Leite (1999, p. 37), na década de 1950, “centrada na ideologia do desenvolvimento comunitário, a modernização do campo nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas”.

Isso tem reverberado nas políticas públicas por meio dos currículos, na implementação de propostas voltadas para atender ao modelo capitalista, objetivando o cumprimento dos acordos internacionais e, para tanto, a educação é parte integrante nesse processo; no caso em tela, o desenvolvimento do agronegócio. Assim, a Educação do Campo e suas especificidades são tratadas de forma isolada, se restringindo a adaptações às peculiaridades locais (ARROYO, 2009; CALDART, 2009).

Por outro lado, não se trata apenas de adaptação, mas, sim, de considerar a educação como totalidade nas propostas educacionais, de um universo que não é estático, pois abordar as peculiaridades é muito pouco, quando se trata de cultura, identidade e saberes; nesse conjunto, deve-se garantir a seguridade do exercício social do sujeito aprendente.

Desse modo, entende-se que as especificidades são fundamentais, as quais são cruciais no desenvolvimento de uma proposta curricular do campo, pois consideram-se as características peculiares desse universo, que não podem ser esquecidas nas propostas pedagógicas e nas práticas educativas.

Nesse contexto, diferentemente dos Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3, e Prof. 4, o Prof. 5 respondeu que "*nem sempre consegue, apesar das adequações*". Isso demonstra que a prática desse sujeito está voltada para o desenvolvimento curricular nacional, da forma como se apresenta, o que pode contribuir para o silenciamento da especificidade dos saberes dos estudantes do campo e causar prejuízos ao desenvolvimento das peculiaridades locais (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009).

Então, considerando as respostas afirmativas dos sujeitos que responderam que conseguem realizar as adequações, observa-se que estes, assim como o Prof. 5, aparentemente, não receberam formação acadêmica para atuar na Educação do Campo, apenas orientações em âmbito pedagógico, no planejamento escolar. Todavia, mesmo sem formação adequada, os primeiros professores relataram que conseguem fazer atividades que despertam o entendimento da valorização dos conhecimentos curriculares, considerando as especificidades locais, enquanto o Prof. 5 disse que não consegue.

Assim, denota-se que, mesmo sem formação adequada, há um envolvimento, compromisso e esforços dos sujeitos que estão atualmente nessas unidades escolares. Isso leva a perceber que há uma prática educativa de pertencimento à causa da Educação do Campo. Por outro lado, pelo que se observa, essas orientações não ocorrem em todas as escolas, configurando-se em prática educativa isolada. Isso fica claro na fala do Prof. 5.

Ao relatarem que nem sempre conseguem, demonstram dificuldades em trabalhar o currículo com as adaptações, não somente com a Geografia, mas com os demais componentes; pode-se inferir que não há uma prática efetiva nesse sentido.

Na visão desta pesquisadora, esse obstáculo pode estar relacionado à falta de diversos fatores, dentre os quais estão o apoio técnico e pedagógico, as políticas que assegurem a qualidade a ser executada na Educação do Campo, através de oportunidades formativas pela Rede de Educação, bem como pelas fundações parceiras da SEMED. Estas desenvolvem ações educacionais para o urbano e acabam deixando os profissionais que atuam no campo. Contudo, não foram deixados claros os aspectos dessa fragilidade.

O contexto explanado levou a perceber, nas respostas dos sujeitos, que apesar de não serem formados para atuar na Educação do Campo, buscam meios de desenvolver atividades nessa expectativa, contudo, nem todos conseguem. Esse cenário não é bom, uma vez que a especificidade da Educação do Campo é a razão

principal das lutas dos movimentos sociais e simpatizantes por uma educação diferenciada.

Face ao exposto, compreende-se que currículo é um campo de interesse, disputa e poder e isso vem se desenhado nas intencionalidades das propostas curriculares, e as literaturas da Educação do Campo têm produzido o entendimento de que o currículo se insere em uma visão hegemônica. Contudo, há a reinvindicação por uma educação diferenciada, com especificidades próprias do campo, não basta a oferta da educação, mas tem-se que se desvincular das matrizes do latifúndio e capitalista, que divergem de uma proposta voltada para o meio de subsistência e sustentabilidade do e no campo.

Entende-se que os povos do campo possuem "um jeito peculiar de se relacionar com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança" (...) (BRASIL, 2006, p. 24).

Assim, é possível assinalar que há empenho da maioria dos sujeitos em desenvolver o máximo possível de atividades que valorizem o currículo nacional contemplado as especificidades locais da comunidade, mesmo enfrentando dificuldades na realização destas, como descrito anteriormente.

7.1.8 Categoria: principais dificuldades e aceitação dos saberes curriculares no componente Geografia

Quadro nº 18 – principais dificuldades e aceitação dos saberes curriculares no componente Geografia

Subcategoria	Questão analisada	*Sujeitos da Pesquisa*	*Fragmentos das falas dos sujeitos*
As dificuldades x aceitação	Quais as principais dificuldades para adequar os saberes curriculares no componente Geografia por meio da prática pedagógica, considerando as especificidades	**Prof. 1**	*Algumas das dificuldades encontradas envolve trabalharmos de uma forma na escola e a criança vivenciar outra em casa.* *Aceitação é positiva*
		Prof. 2	*Se nós tivéssemos mais apoio e tivéssemos condições [...], assim, quando eu digo condições, não é a parte física, são condições de material, de chegar na escola e dizer: professora nós vamos fazer um curso de*

	locais da comunidade? Qual a aceitação dos alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem quando o conteúdo de Geografia é trabalhado considerando as especificidades locais da comunidade?		*capacitação, vamos capacitar os professores a trabalhar com a Geografia do campo, com disciplinas que sejam voltadas para a nossa realidade, porque nós não temos isso.* *Eles aceitam é muito, e muito bem, eles aceitam porque são coisas que estão aqui.*
		Prof. 3	*Olha, para trabalhar a geografia, eu não acho dificuldade de trabalhar aqui com os alunos, porque tem muitas riquezas, tem muitas coisas que você pode estar trabalhando, chamando atenção deles, e eles gostam.* *A Aceitação é muito boa.*
		Prof. 4	*Olha, para ministrar, por exemplo, uma aula de geografia, a gente faz um planejamento, faz uma abordagem para eles. Então, existe um compromisso em ter essa visão do espaço geográfico ali para aquela realidade deles* *Olha, assim, a questão é quando você passa um novo conteúdo, eu noto que fica, assim, tipo um afastamento*
		Prof. 5	*A dificuldade está na diferença da realidade, se as atividades fossem mais voltadas para a realidade deles, seria mais fácil de se trabalhar* *Eles gostam muito, porque é a realidade deles, onde eles moram, na comunidade, então eles gostam de rio, conhecem os bichos.*
		Prof. 6	*Então, a Geografia vem muito falando de outros lugares, aqui em Rondônia, a gente não tem muito nos livros Geografia.* *Então, a gente tem que se adequar para poder ensinar para eles. Se o professor não for atrás, fica complicado.* *Eles gostam e aprendem até mais, se a gente trabalhar no saber deles, do que eles vivem.*

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2021)

Finalizando os questionamentos, proferiu-se as perguntas: Quais as principais dificuldades para adequar os saberes curriculares no componente Geografia por meio da prática pedagógica, considerando as especificidades locais da comunidade? Qual a aceitação dos alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem quando o

conteúdo de Geografia é trabalhado considerando as especificidades locais da comunidade?

De forma sistematizada, as vozes evidenciam as seguintes respostas para a análise: o Prof. 1 delineou que "trabalhamos de uma forma na escola e a criança vivencia outra em casa, porém, a aceitação é positiva quanto às propostas de atividades". O Prof. 2 diz: *"*Se tivéssemos mais apoio, e condições [...], não é a parte física, é condições de material, de chegar na escola", "Eles aceitam muito, [...] porque são coisas que estão aqui". O Prof. 3 expressa: *"*trabalhar a Geografia, eu não acho dificuldade, porque tem muitas riquezas que chamam a atenção deles", a "*aceitação é muito boa".*

Para o Prof. 4, *"existe o compromisso em ter essa visão do espaço geográfico ali para aquela realidade", porém, "a questão é quando você passa um novo conteúdo, percebe-se um afastamento dos alunos".* O Prof. 5 diz "*que a dificuldade está na diferença da realidade, ademais os alunos gostam muito, porque é a realidade deles*". Por fim, o Prof. 6 destaca que *"*a Geografia vem muito falando de outros lugares, aqui em Rondônia, a gente não tem muito nos livros Geografia", e que os alunos "gostam de aprender se a gente trabalhar no saber deles".

As respostas contextualizam que os alunos gostam das atividades propostas, em virtude de serem adaptadas à realidade deles. Nem todos os sujeitos entrevistados demonstraram que têm dificuldade em realizar suas práticas pedagógicas.

Aqueles que encontram essas dificuldades, enfatizam que uma delas está relacionada às vivências das crianças, que se diferem da forma como os conteúdos são trabalhados na escola. Como se observa nas falas, o Prof. 1 delineou: "trabalhamos de uma forma na escola e a criança vivenciar outra em casa, porém a aceitação é positiva quanto as propostas de atividades" e o Prof. 5 disse que "a dificuldade está na diferença da realidade, ademais os alunos gostam muito, porque é a realidade deles".

Essas falas enfatizam que, mesmo com a realização das adaptações, sentem dificuldades em ministrar os conteúdos do componente Geografia. Isso pode se dar em função da falta de formação inicial e, como dito anteriormente, da ausência ou insuficiência de formações permanentes, por conseguinte, as lacunas se reverberam na prática educativa.

Uma outra questão que chama a atenção diz respeito às diferenças de realidades, quando o Prof. 1 e Prof. 5 expõem que, por mais que realizem as

adaptações, a vivência do estudante difere dos conteúdos aplicados. Compreende-se que são conteúdos adaptados com temáticas relacionadas aos aspectos do campo. Contudo, são conhecimentos teóricos, sem a problematização da vivência do estudante.

Nesse mesmo sentido, o Prof. 4, explica que *"existe o compromisso em ter essa visão do espaço geográfico ali para aquela realidade", porém, "a questão é quando você passa um novo conteúdo, percebe-se um afastamento dos alunos".* Esse estranhamento pode ser por não conectarem, no primeiro momento, com os assuntos que vivenciam na realidade do campo, apesar da abordagem para os aspectos do campo, o que exige, assim, mais empenho do professor na abordagem dos conteúdos junto aos estudantes, aproximando conteúdos e realidades concretas.

Esse contexto se reporta à metodologia da Pedagogia da Alternância, que se caracteriza pelo fato de a organização do ensino ser alternado, envolvendo os diferentes tempos na comunidade e na escola. Sua aplicação considera sempre a realidade do estudante no desenvolvimento dos conhecimentos, problematizando-os, possibilitando relacioná-los, e aplicá-los na prática.

Para tanto, recai novamente na formação do professor, uma vez que deverá dominar essa metodologia, que requer formação profissional na "consubstancia "teórico-metodológica" [...], tanto no que diz respeito aos fundamentos e à prática da educação em geral, quanto aos fundamentos e à prática do método em questão" (TEIXEIRA; ANTUNES, 2011, p. 956).

Quanto ao Prof. 2, relata que "e tivéssemos mais apoio, e condições [...], não é a parte física, são condições de material, de chegar na escola"; "Eles aceitam muito, [...] porque são coisas que estão aqui". Apresenta que sua dificuldade está relacionada à ausência de apoio e materiais pedagógicos no ambiente escolar, como suporte de apoio técnico às atividades pedagógicas. Todavia, ao realizar as atividades de Geografia com temáticas da realidade local, a aceitação é muito positiva pelos estudantes, pois retrata o local de pertença.

Como se vê, o Prof. 2 atribui sua dificuldade à ausência de apoio e de materiais pedagógicos, ou melhor, recursos materiais; não ficou explícito se por parte da escola ou da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que ambas podem realizar aquisições de materiais pedagógicos. O fato é que essa ausência limita a condução dos trabalhos docentes, mormente em exercícios práticos do componente Geografia.

Considerando isso, compreende-se que os recursos pedagógicos são

fundamentais na articulação e desenvolvimento da prática pedagógica, visando melhores resultados na aprendizagem. Esse contexto trazido pelo Prof. 2 é uníssono com o relato do Prof. 6, que destaca que "a Geografia vem muito falando de outros lugares, aqui em Rondônia, a gente não tem muito nos livros Geografia", e que os alunos "gostam e aprendem se a gente trabalhar no saber deles". Trata-se de um recurso didático. Contudo, com uma visão desconexa do campo.

Essa observação e preocupação dialogam com Copatti e Callai (2018, p. 238-241), os quais advertem que são disponibilizados, pelo Ministério da Educação – MEC, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, livros didáticos como suporte para as aulas docentes, mas estes são padronizados, "a maioria das coleções disponíveis verifica-se que há maior aproximação com uma Geografia para o contexto urbano (das grandes e médias cidades) do que no tratamento das populações campesinas".

Acrescentam ainda: "Uma consideração a ser feita é a inexistência de coleções didáticas específicas para as escolas do campo. Esses mesmos autores ressaltam que:

> Os desafios são vários no contexto de ensino da Geografia em escola do campo, a começar pela escassez de materiais didáticos específicos e pela dificuldade em encontrar coleções didáticas nas quais as condições de vida no campo estejam abordadas de maneira coerente e ampla (COPATTI; CALLAI, 2018, p. 241).

Assim, pensando por esse raciocínio, considerando a realidade do campo, os recursos didáticos são fundamentais no empreendimento de uma prática voltada às peculiaridades. Nesse sentido, a falta deste pode ocasionar fragilidades na articulação dos conhecimentos para apreensão das realidades diversas do campo.

Em se tratando do livro didático, como citado por Copatti e Callai (2018), torna-se fundamental para ambos, professor e estudante, mas não surtirá benefício, considerando o modo como é editado, com uma visão urbana e inexistência da presença do campo. Isso denota que, apesar das normativas vigentes em prol da Educação do Campo, o MEC e o FNDE agem em favor de uma política contrária, negando tais legislações e o direito dos povos do campo.

Por fim, o Prof. 3 diz: "trabalhar a Geografia, eu não acho dificuldade, pois tem muitas riquezas que chamam a atenção deles", a "aceitação é muito boa". Diferentemente dos demais, não elencou dificuldades e realçou que o local apresenta um leque de riquezas. Essa facilidade pode estar relacionada à mobilização dos

conhecimentos experiências, acolhendo as realidades e complexidades da comunidade no planejamento.

Acredita-se que, apesar de o Prof. 3 não mencionar dificuldades, pensa-se que deverá ter algumas, mas que não seja algo muito expressivo, uma vez que não possui habilitação para atuar no campo, e isso leva o professor a pesquisar, buscar e se formar buscando um meio que melhor o prepare no desenvolvimento dos conteúdos. Dentre elas a participar em formações continuadas e permanentes.

Ao terminar a respectiva análise, verificou-se que os sujeitos que atuam nas unidades do campo, em sua maioria, apresentam dificuldades para realizar as adequações, e gostam muito quando estas contemplam o modo de vida do homem do campo. E uma das dificuldades que merece destaque é a forma de abordagem do conteúdo relacionado ao campo, contribuindo para os estudantes vivenciarem outra.

Associada a isso, destaca-se a ausência de abordagem dos aspectos do campo no livro didático, pois trata de assuntos da cidade, visibilizando os contextos do modo de vida e produção do campo.

PALAVRAS FINAIS: Considerações que não finalizam o debate

Esta seção não é uma finalização da temática em questão, mas a conclusão da análise de uma pequena parte de um campo de pesquisa que merece continuidade, por sua relevância no meio educacional e por se tratar de um direito educacional coletivo que abrange as especificidades e peculiaridades da realidade do homem do campo.

Ao discorrer sobre o tema, procurou-se apresentar fatos que consubstanciassem a compreensão do cerceamento da oferta da educação para os povos do campo, em tempos pretéritos, denominada de Educação Rural. Esta era tratada como sem valor pelos representantes responsáveis por elaborar as políticas educacionais, por considerarem que as pessoas que desenvolviam trabalhos manuais/rurais não precisavam estudar.

Assim, este estudo foi construído buscando alcançar a resposta ao objetivo geral da pesquisa, que trata de compreender como os professores que atuam com a educação no campo do município de Porto Velho-RO, tendo como parâmetro a BNCC, adequam os saberes curriculares no componente Geografia, por meio da prática pedagógica, considerando as especificidades locais da comunidade. Para isso, procurou-se analisar se essas adequações estavam sendo realizadas.

Inicialmente, realizou-se o aprofundamento teórico através da consulta bibliográfica em literaturas previamente selecionadas, que dessem suporte e subsídios epistemológicos para a compreensão no processo de análise do objeto de pesquisa. Assim, por meio da Análise de Conteúdo, foi possível analisar as vozes dos participantes da pesquisa e expressar que o objetivo da pesquisa foi alcançado e, destarte, realizar sugestões junto à Secretaria Municipal de Educação a respeito da educação no currículo da Educação do Campo para o município de Porto Velho.

Retomando a temática da pesquisa, pôde-se perceber conforme, as leituras realizadas (ARROYO; CALDART, 2009), que a Educação do Campo quase sempre foi pensada como resíduo do urbano, mesmo quando se pensou em ofertá-la aos povos do campo foi com a intencionalidade de atender aos interesses da classe dominante, que buscava se manter no poder. Para tanto, tal educação se referenciava no modelo urbano, sem elementos pedagógicos, políticos, sociais e econômicos, que pudessem proporcionar uma educação que reconhecesse as identidades, culturas e valores do campo.

Registre-se que esse cenário vem passando por mudanças em decorrência das reivindicações dos movimentos sociais, pela materialização das especificidades no currículo da Educação do Campo, o que se reflete em normativas legais educacionais. Trata-se das identidades dos diversos povos que vivem no campo, de suas formas de existência e de pertencimento ao território.

Esses movimentos requerem que os currículos contemplem as formas de vida da população do campo e que sejam desenvolvidos no ambiente onde esses sujeitos moram, respeitando seus saberes e cultura. Todavia, não se trata de ver o homem do campo como sujeito isolado, distante do desenvolvimento da sociedade, mas, sim de proporcionar uma visão de totalidade, para que ele tenha condições de se desenvolver tanto no campo, como em outros espaços.

Considerando esse breve aporte teórico, realizou-se uma analogia com a promulgação da BNCC, que não considera a Educação do Campo como uma modalidade, apesar de mencionar as legislações que a contemplam. Pode-se aferir que, de modo geral, esse documento desconsidera, nega, invisibiliza e silencia os direitos de uma educação diferenciada, à qual é símbolo de luta pelo reconhecimento de negação com a qual foi tratada ao longo da história educacional brasileira.

Isso demonstra uma ação verticalizada pelos órgãos educacionais em querer neutralizar todo um trabalho já conquistado pelos movimentos sociais, e desonerar um direito que não pertence ao um governo, mas aos povos do campo. Independente de opções político-ideológicas, esse direito é uma realidade e não se pode negá-lo com documentos que se intitulam com um discurso igualitário e equitativo, como é o caso da BNCC, mas que se apresenta com um texto contrário a isto.

Continuando esse raciocínio, tendo em vista que a pesquisa trata do componente Geografia do 3º ano do Ensino Fundamental, realizou-se, ainda, análise documental no RCRO, verificando suas aproximações com a BNCC; e na legislação do município de Porto Velho, que institui normas para a Educação do Campo, a qual se encontra em vigor, até o momento desta pesquisa.

Foi possível observar, no RCRO, que não houve muita alteração no objeto de conhecimento, mas, sim, nas unidades temáticas, as quais mencionam alguns conteúdos. Contudo, com maior ênfase para o espaço urbano, coadunando com a propositura da política nacional de invisibilizar o campo.

Nesse contexto, não se pode negar que a BNCC e o RCRO são documentos normativos que regem o ensino das escolas. Pode-se inferir, então, que os

professores terão que pesquisar mais e buscar outras fontes complementares, objetivando fazer as adequações contemplando a realidade camponesa. Mas, ao tratar da Educação do Campo, a legislação do município ampara a elaboração do Projeto Político Pedagógico conforme a realidade do campo, com a participação da comunidade, e encontra-se em vigor até o momento desta pesquisa.

Diante disso, acredita-se que se pode reelaborar o Projeto Político Pedagógico, com amparo nas legislações correlatas à Educação do Campo, uma vez que, até o momento da pesquisa, não há conteúdos suficientes ou mesmo presença destes na BNCC e no RCRO. Assim, é possível estar em desenvolvimento um currículo com a realidade do campo para os alunos portovelhenses.

Buscou-se analisar, nas vozes dos sujeitos, respostas para o problema de pesquisa, o qual trata de saber como os professores que atuam e ministram a disciplina de Geografia, no contexto da educação no campo do município de Porto Velho-RO, adequam os saberes curriculares por meio de suas práticas pedagógicas tendo como parâmetro a BNCC e as especificidades locais da comunidade.

Com esse intuito, por meio da análise de conteúdo foram obtidos os seguintes dados, quanto à diferença entre a Educação do Campo e a Educação Rural. Não há uma clara definição cientifica quanto a esse conceito por todos os sujeitos, contudo, um entendimento muito claro em termos de experiência e de que são diferentes.

Quanto a considerar se houve mudança a partir da BNCC no currículo da Educação do Campo, os relatos foram quase que unânimes ao confirmar que houve mudança e que ficou melhor de trabalhar. Isso leva a crer na insuficiência de estudo da legislação que trata da Educação do Campo e da BNCC com apoio teórico, que verse sobre essa modalidade de educação, seus princípios e educação a ser desenvolvida e, ainda, na falta de oferta de formações permanentes com essa temática.

Diante das falas desses sujeitos, surge um alerta, pois, conforme Pinheiro (2019), Amorim e Souza (2019), a BNCC apresenta uma proposta capitalista de educação, à qual é contrária à Educação do Campo, que vê o campo como meio de subsistência (CALDART, 2009). Sobre a concepção de Educação do Campo, os participantes a apresentam cada um a seu modo, mas sempre de forma associada ao contexto local; não expressaram conceitos científicos, mas, sim, como percebem o meio em que atuam, sua vivência na unidade escolar junto aos estudantes. Isso leva a deduzir que existe uma ausência de estudos que possam subsidiá-los teoricamente

na prática pedagógica para o tipo de escola em que atuam.

Visto isso, analisou-se a questão dos saberes fundamentais para o professor do 3º ano para atuar na escola do campo. As vozes dos docentes explicitaram o saber da experiência com maior destaque entre os demais, deram muita ênfase às atividades desenvolvidas, deixando em evidência que sempre têm que adequar em virtude das diferenças de realidades; e ainda se evidenciou que precisam de suporte nesse processo.

Por outro lado, compreende-se que esses saberes são de extrema importância, uma vez que se consolidam com os saberes da profissão, pedagógicos, disciplinares e curriculares (TARDIF, 2002). Portanto, há a necessidade de que o sujeito possa participar de formações continuadas e permanentes que ampliem os conhecimentos próprios da Educação do Campo, objetivando proporcionar fundamentos que fortaleçam a mobilização de todos os saberes com maior facilidade/aplicabilidade no processo de ensino.

No que se refere à BNCC e às adequações dos saberes curriculares de Geografia da Educação do Campo, fizeram-se os seguintes apontamentos: realizam adequações, mas ressaltaram que se reinventam, encontram dificuldades. Ou seja, em que pese a realização das adequações, sentem falta de apoio na materialização dessas. Evidencia-se, assim, a necessidade, talvez, de conhecimentos, apoio técnico e de materiais que os permitam realizá-las com mais condições.

Continuando, aferiu-se a respeito do entendimento da valorização dos conhecimentos curriculares nacionais para a efetivação dos saberes na Educação do Campo. Quase que unânimes, disseram que conseguem fazer levando em consideração a realidade percebida em sala de aula, mas evidenciaram dificuldades em realizar essa adequação e, por fim, solicitou-se que explanassem suas dificuldades em fazer as adequações do componente Geografia e acerca da aceitação dos estudantes.

Foram uníssonos em dizer que os estudantes gostam, como também evidenciaram uma preocupação e um compromisso com os estudantes no desenvolvimento de atividades que dialoguem com sua realidade, sendo as mais frequentes em suas falas.

Após as análises do que foi apresentado pelos sujeitos da pesquisa, pode-se perceber que os professores se empenham em realizar as adequações dos saberes curriculares do componente Geografia, mesmo sem um documento referência da

Educação do Campo, sem formação inicial ou permanente, uma vez que são formados em Pedagogia, que não se apresenta como uma formação suficiente para atuar na Educação do Campo.

Observamos ainda que cada participante realiza, a seu modo, maneiras de dialogar com as realidades dos estudantes no processo ensino e aprendizagem, amparando-se em pesquisas com temas que possibilitem a compreensão geral relacionando com a cultura, a identidade e os saberes dos povos da comunidade. Isto leva a perceber, que esse trabalho se desenvolve individualmente. Contudo, conforme as legislações educacionais do/no campo, essa responsabilidade é uma obrigação da política educacional, a qual deverá dar conta dessa modalidade de ensino.

Pôde-se constatar, ainda, que o currículo da Educação do Campo em vigência no município de Porto Velho é elaborado em uma visão urbanocêntrico, em termos de normativas curriculares. Contudo, ao chegar à escola, os professores se esforçam para fazer as adequações conforme a realidade do meio rural, mesmo sem um documento da Secretaria ou formação que os oriente a realizar tal ação.

Esse universo que perpassa o cotidiano do professor permite perceber que o campo é diferente do urbano, mesmo que, para alguns, o conceito de campo seja teórico, não esteja muito claro, o que sabem é afirmar que executam, na prática, formas de se conectarem com o meio de vida dos estudantes do campo. Para tanto, buscam sempre fazer relação com os saberes e cultura destes.

Essas ações fortalecem o objetivo da Educação do Campo, que é contrária à Educação Rural. Contudo, observa-se um esvaziamento de suporte teórico-metodológico em prol de uma prática pedagógica voltada para o universo camponês, restando ao professor pesquisar e se empenhar praticamente sozinho no cotidiano escolar, visando a atingir a aprendizagem dos estudantes.

Diante das falas dos participantes, pode-se inferir que o currículo da Educação do Campo do município de Porto Velho está sendo desenvolvido sem aportes teóricos e metodológicos próprios da Educação do Campo, como rege as legislações vigentes. O que, possivelmente, se dê em virtude das seguintes situações: ausência de currículo voltado para a Educação do Campo e de propostas pedagógicas e formações permanentes que versem sobre as especificidades locais e regionais, que possam reverberar nos componentes curriculares via prática educativa.

Por todo o exposto, sugere-se a Secretaria Municipal de Educação, em atenção às legislações da Educação Básica do Campo, possa rever o currículo instituído no

RCRO e que possa realizar ajustes em prol da Educação do Campo, ampliando conhecimentos sobre as realidades dos povos que residem no meio rural e possam ofertar formações permanentes, como maneira de contemplar os saberes e identidades dos povos do campo. Isso porque a BNCC e o RCRO mantêm-se quase que inalterados em termos de objeto de conhecimento e unidades temáticas.

Por fim, é possível esclarecer que a presente pesquisa oportunizou percorrer por epistemologias e dados empíricos que permitiram o aprofundamento sobre como os professores que atuam com a educação no campo se esforçam para adequar os saberes curriculares de Geografia, considerando as especificidades regionais e locais da comunidade.

É necessário ainda realçar, que apesar do tratamento secundário da educação do campo nas legislações brasileiras, houve avanços em relação às políticas educacionais em decorrência da promulgação da Constituição Federal de 1988, o que veio refletir nas normativas educacionais e legislações correlatas, como por exemplo a Lei nº 9394/1996, que cita explicitamente sobre essa modalidade e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Assim, espera-se que os resultados apresentados possam contribuir no processo de construção/execução do currículo da Educação do Campo e da proposta política pedagógica no exercício da prática educativa e, ainda, possa gerar novas pesquisas e políticas públicas direcionadas para a Educação no Campo, cumprindo a legislação educacional e garantindo os direitos dos (as) cidadãos (ãs) que vivem no campo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Relato da Resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas**.** Recife: ANPAE, 2018.

AMARAL, José Januário de Oliveira. OLIVEIRA, Valéria. ALBUQUERQUE, Herbert Lins de. **Território, identidade na Amazônia e outras reflexões.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 356p.

AMARAL, Maria Tereza Marques. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: BRASIL. **Professor leigo:** Institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília: SENEB, 1991.

ALMEIDA, D. B.; GRAZZIOTIN, L. S. S. A escola primária rural, de Ruth Ivoty Torres da Silva. In: MESQUITA, I.; CARVALHO, R. A. (Orgs). **Clássicos da Educação Brasileira**. Vol. 3. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. Editora Moderna, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Escola, Cidadania e Participação no Campo. **Em Aberto**. Brasília, INEP. ano 1, n. 9, 1982.

ARROYO, Miguel Gonzalez**. Indagação sobre currículo**: educando e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 52 p.

ARROYO, Miguel Gonzalez**.** Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. FERNANDES, Bernardo Mançano**. A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo".** 2004.

ARROYO, Miguel G. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BATISTA, Edimar Eder. **Geografia Escolar, Educação Geográfica, Autonomia Docente e Questão Conceitual:** tecendo ligações. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 11, n. 21, p. 05-27, jan./dez., 2021

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil.** 221 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, 2003.

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Ação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto - Portugal, 1994

BENINCÁ, Dirceu. **Educação do Campo**: novo paradigma teórico, metodológico e político. 2013. Disponível em: *https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Regional_Erechim_2013-5-1.pdf*. Acesso em: 24 de jul. 2021

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, comentada e interpretada artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.** Rio de Janeiro. 1934.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Brasília, 1946.

BRASIL. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixam diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1971.

BRASIL. **Decreto nº 85.287, de 23 de outubro de 1980.** Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL - NE e dá outras providências. Brasília, 1980.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília, 1988.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96.** Brasília. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005. Plano Nacional de Educação – PNE.** Ministério da Educação. Brasília: 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. **Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo.** Caderno de subsídios. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Texto referência – Pedagogia da Alternância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file. Acesso em: 22 de jul. de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular EI/EF Versão Final**. Brasília. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acessado em 05 de jan. 2020.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 121, jun., 2011.

CARMO, Eraldo Souza do. PRAZERES, Maria Sueli Correa dos. **A Metodologia da Pedagogia da Alternância e suas contribuições para o desenvolvimento das comunidades do campo no municipio de Cametá/PA.** Dossiê Educação, Cultura e Desenvolvimento Regional, v. 8, n. 10, p . 127-142, 2014.

CALDART. Roseli Salete. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 15, n. 43, set./dez. 2001.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Luciana Carrion. ROBAERT, Samuel. FREITAS, Larissa Martins. A Educação no Campo no contexto da Educação Brasileira: questões históricas, políticas e legais. VI Seminário Nacional de Formação de Professores/UFMS. **Anais.**

Universidade Federal do Mato Grosso, 2015.

COPATTI, Carina. CALLAI, Helena Copetti. **O Ensino de Geografia em Educação do Campo e o Uso do Livro Didático**. CONTEXTO & EDUCAÇÃO Editora Unijuí Ano 33 nº 105 maio/ago. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2018.105.222-247. Acesso em: em 22 de jul. 2021.

CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. **Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo.** 2011. Disponível *https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/PEDAGOGIA-DA-ALTERN%C3%A2NCIA-E-SEUS-DESAFIOS.pdf* . Acesso em: de 22 de jul. 2021.

CUNHA, Andréia Martins da. Entre a "Educação Rural" e a "Educação Do Campo": leituras possíveis com base na análise das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024, de 1961 e n.º 9.394, de 1996. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, 2017.

CUNHA, Eliaquim Timotéo de. MOSER, Lilian Maria. Os Projetos de Colonização em Rondônia. Dossiê "A construção do Sujeito Contemporâneo: Perspectiva para a Amazônia – Parte II". **Revista Labirinto**, Ano X, nº 14, dez., 2010.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Ed. Porto, Porto, 2001.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**: tradução de Stephania Matousek. – Petropólis – RJ: Vozes, 2011.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de Professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo M. **Os campos da pesquisa em educação do campo:** espaço e território como categorias essenciais. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2012.

FRANCO. Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagogia** (*on-line)*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. Análise de Conteúdo. Brasília: 3. Ed., Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro,

1983.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo:** campo, políticas públicas, educação. Brasília, 2008.

FONTANA, Maria Iolanda. SILVA, Eliane de Souza. KARACHENSKI, Ineis Bernadete. A identidade e cultura dos sujeitos do campo no currículo escolar. **Cultura, Currículo e Saberes Agência Financiadora:** CAPES. Curitiba 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Editora Porto, Porto, 1999.

GARCIA, Elenira Martins Sanches. **A educação do homem do campo (1920-1940).** 181f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2006.

GHEDIN, Evandro. **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. **História da Educação.** São Paulo: Cortes, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I.F. **Currículo**: teoria e história. Trad.: Atílio Bruneta. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GUSSO, Ana Paula; ALMEIDA, Juliana Nunes de. **Educação do Campo:** evolução e desenvolvimento. 2009.

IBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JESUS, Adriana do Carmo de. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A Trajetória da Escola isolada Rural Paulista no Período Republicano e a Influência do Ruralismo

Pedagógico. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP. v. 20, 2020, p. 1-22.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBANÊO. José Carlos. **Didática:** Velhos e novos temas. 2002.

LIMA, Michele Fernandes. ZANLORENZI, Cláudia Maria Petchack. PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no Contexto Escolar.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

LÜDKE, Menga. Marli E.D.A. ANDRÉ. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, - São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Luane Cristina Tractz. Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização. XIII Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Editora Universitária Champagnat: Curitiba, 2017.

MALVEZZI, Roberto. **Semi-árido:** uma visão holística. Brasília - DF: Confea, 2007

MEDEIROS, Emerson Augusto de. MENEZES, Maria Alcinete Gomes de. Educação do campo: estudo sobre a base nacional comum curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas rural. **Revista Cocar**, Universidade Federal Rural do Semi-Árido Rio Grande do Norte, v. 14, n. 28, p. 17-32, jan.-abr. 2020.

MELO, Silas Nogueira de. **Educação no campo e educação rural:** distinção necessária para compreensão da realidade geográfica. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, SP: 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petropólis-RJ, 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Educação do campo. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORAES, Agnes Iara Domingos. **Ensino primário tipicamente rural no estado de São Paulo**: um estudo sobre as granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais (1933-1968). 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2014.

NASCIMENTO, C. G. do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital:** Hegemonia em disputa. Tese de doutorado em educação. Universidade de Brasília, 2009.

NOGUEIRA, Mara Genecy Centeno. **Entre categas e mundiças:** territórios e

territorialidade da morte na cidade de Porto Velho. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2015.

NOGUEIRA, Edmara. **BNCC#02 Competências e Princípios.** 2019. Disponível em: https://ospedagogicosblog.com.br/competencias-e-principios/. Acessado em 12 de abr. 2021.

OLIVEIRA, Ely Sandra Carvalho de. **Alfabetização e Letramento na Educação do Campo:** um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Porto Velho-Rondônia, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. **Professores reflexivos no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo - SP, Ed. Cortez, 2006.

PINHEIRO, Josiane Colla Sousa. **A Educação do Campo e a Base Nacional Comum Curricular:** limites e desafios. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Fronteira Sul, Laranjeiras do Sul, PR: 2019.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano.** São Paulo: Cortez, 2012.

PORFIRO, Neire Abreu Mota. **O processo de construção do Referencial Curricular de Língua Portuguesa do Município de Porto Velho**. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – MEDUC, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho: 2017.

RAMOS, Marina Courrol. **O Desenvolvimento Econômico na Amazônia Legal**: seus Impactos Sociais, Ambientais e Climáticos e as Perspectivas para a Região.

RANGEL, Mary. CARMO, Rosângela Branca do. Da educação rural a educação do campo. Revisão Crítica**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo. **Dicionário da Educação do Campo.** 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação do Brasil (1930/1973).** Petrópolis – RJ, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Martha Aparecida. **Temas transversais e currículo.** Martha Aparecida Santana (organizadora); Adriana Dulcina Platt ... [et al] – Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

SANTOS, Edinéia Oliveira dos. NEVES, Márcia Luzia C. Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial: reflexões e proposições. **Entrelaçando**, n. 6, v. 1, ano III, p. 1-10, set.- dez., 2012.

SANTOS, F. R. dos; BEZERRA NETO, L. Políticas públicas para a educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do programa nacional de educação na reforma agrária. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 66, p. 178–195, 2016.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. SILVA, Marizete Andrade. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. MOLINA, Castagna Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (orgs.). **Memória e história do Pronera:** contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In M. A. Bicudo; C. A. SILVA JUNIOR (Orgs.) **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao Fundeb:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados. 4. ed. 2019 – Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: M. A. Bicudo; C. A. SILVA JUNIOR (Orgs.) **Formação do educador:** dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento:** uma relação construída ao longo da história. 2004. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Desenvolvimento_Sustentavel.pdf. Acesso em 03 de nov. 2020.

SILVA, Amizael Gomes da. **Amazônia.** Editora: Palmares. Porto Velho, 1991.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução de teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

SILVA, R. Soares da. Apresentação. In: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

SINHORRATI, Fabiana. **Pedagogia da alternância, pedagogia freireana e pedagogia marxista:** semelhanças e contradições. 2014.Disponível em: *http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1488-0.pdf*. Acesso em: 22 de jul. 2021.

SOUZA, Rosa Fátima. **Alicerces da pátria:** História da escola primária no Estado de

São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima. As escolas públicas paulistas na Primeira República: subsídios para a história comparada da escola primária no Brasil. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima; PINTO, Rubia-Mar Nunes (Orgs.). **Escola primária na primeira república (1889-1930):** subsídios para uma história comparada. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino, MEIRELES, Mariana Martins de. A Forma da Outra Beira: escolas rurais – entre invisibilidades, permanências e perspectivas. In: ANTUNES, Helenise Sangoi, FARIAS, Graziela. Franceschet. (Orgs). **Desafios e perspectivas na Educação Rural:** fazeres pedagógicos e seus múltiplos olhares. Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 69-85.

SOUSA, Raimundo Aurea Dias de. AMORIM, Alberto Filho Coelho. **A Base Nacional Comum Curricular e educação no/do campo:** uma relação de (in)consistência. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 27, n. 2, jul./dez., 2020. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa. Acesso em: 27 de jul. 2021.

STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil:** o debate tradicional: 1500 - 1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4. 1991. p. 215-233.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. ANTUNES, Letícia Cristina. **Casas familiares rurais e desempenho escolar:** um estudo na região sudoeste do Paraná. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 951-969, set./dez. 2011.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional:** Rondônia. Porto Velho, Rondoniana, 2001.

VIEIRA, Jarbas Santos. FEIJÓ, José Roberto de Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular e o Conhecimento como Commodity. **Revista: Educação Unisinos,** Pelotas-RG, v. 22, n.1, p.3643, jan./mar., 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola Normal Rural: espaço de formação de grupos dirigentes. In: **Olhar de professor.** Ponta Grossa: UEPG Impresso, v. 15, 2012, p. 33-39.