9

O CURRÍCULO COMO RECURSO ARTICULADOR DE MUDANÇAS FUNDAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO*¹

*Maria Luíza de Borba Alves
Eloy Alves Filho
Maria Virgínia Dias de Ávila*

Introdução

No Brasil, é recente a preocupação com a Educação do Campo, embora se reconheça que tenhamos uma origem de predominância agrária em boa parte de nossa composição histórica. Santos (2015), quando defende uma epistemologia nas ciências sociais, baseada no que se denomina sociologia das ausências, fortalece a crença na necessidade de se promover um deslocamento da lógica homogeneizadora e urbanocêntrica², que orientou as propostas de educação rural no Brasil, para uma visão mais justa e igualitária das possibilidades de desenvolvimento.

As políticas públicas de educação, quando chegaram ao campo, apresentaram-se com conceitos urbanocêntricos. No entanto, sabemos que a efetivação de mudanças, quanto à educação do campo, só se efetivará com adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público: União, Estados (mais o Distrito Federal) e Municípios, com a finalidade de se expandir a oferta de educação básica viabilizando, por meio políticas públicas efetivas, a permanência das populações rurais no campo com condições de vida digna, educação de qualidade e capacidade para produzirem sua subsistência.

É claro que não se trata da ideia errônea de fixar o homem rural no campo, marginalizando-o a um estigma de atraso e demérito social. Mas, sobretudo, possibilitar-lhe um processo educativo que lhe proporcione criar oportunidades de desenvolvimento e de realizações pessoais, culturais, econômicas, políticas e sociais, mesmo que ele opte por continuar morando no campo.

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.153-168

¹ Este capítulo divulga parte das análises apresentadas na dissertação de Mestrado “Educação do campo, valorização da cultura e construção da identidade do homem do campo: análise curricular em duas escolas públicas rurais de Araguari-MG”, defendida no ano de 2018, na Universidade de Uberaba.

² Urbanocêntricos: a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão. (Parecer CNE/CEB 3/2008)

Para tanto, há de se pensar na construção de uma Política Nacional de Educação do Campo, que realmente enfatize a necessidade de melhorias sob vários aspectos. Por exemplo, acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, construídas sobre pressupostos de propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas à construção e à efetivação de um novo currículo que valorize a construção da identidade de homens e mulheres do campo, estimulando o respeito, a disseminação e a perpetuação das diferentes culturas existentes nos espaços rurais além da preparação para o mundo do trabalho.

Embora percebamos pequenas mudanças, esse grupo continua desassistido de direitos sociais no que concerne à efetivação de um currículo adequado às suas especificidades, tornando assim a vida e a permanência no campo um desafio diário diante das possibilidades encontradas na área urbana das grandes cidades. Ainda vivenciamos uma injusta política de esquecimento e exclusão, reproduzidas e enfatizadas, muitas vezes, pelas práticas ultrapassadas de um ensino descontextualizado oferecido aos alunos do campo.

Em razão do exposto, o objetivo deste capítulo é analisar se há distinção entre os currículos de duas escolas rurais do município de Araguari/MG e descrever diferenças pontuais entre o rural e o urbano, verificando, de forma específica, se o currículo da escola rural não alimenta processos de desigualdade e modos de subjetivação, privilegiando a exclusão dos sujeitos do campo, a partir da negação dos conhecimentos da realidade do meio rural.

Como metodologia de organização do capítulo, além desta introdução, apresentamos mais três seções: i) na seção seguinte, apontamos os aspectos teóricos que fundamentam nosso estudo, ii) na seção subsequente, são apresentadas a análise dos currículos das escolas no que se refere aos objetivos propostos; a seguir, iii) apresentamos as considerações finais; para, finalmente, elencarmos as referências.

O currículo como recurso articulador de mudanças necessárias para a educação do campo

A educação escolar se organiza por meio de currículos, os quais são vistos como percursos de aprendizagem envolvendo a organização de conteúdos. Entretanto, compreendemos que, para efetivação dos currículos, são necessários outros agentes, os quais se responsabilizarão por aquilo que o aluno deverá aprender e superar, prevendo também em que ordem deverá fazê-lo.

O currículo desempenha dupla função como estrutura, uma vez que, por um lado, serve a uma organização unificadora dos processos de ensino-aprendizagem; por outro, cria um paradoxo, o qual é visto como muralha que delimita seus componentes (SACRISTAN, 2013).

Vivemos a eminente necessidade de efetivação de um novo projeto educativo, proposto para a Educação do Campo, que engloba muito mais que o espaço físico da escola, envolve também aspectos como o currículo, a construção e a valorização da identidade e da cultura dos camponeses, além do desejo de se construir também outro modelo de desenvolvimento agrário, com a participação dos movimentos sociais e religiosos. Isso porque há uma crescente insatisfação com o modelo de desenvolvimento agrário atual, que está centrado no Agronegócio, o que modifica os modos de viver e de produzir no campo, como podemos ratificar Tafarel, Santos Jr. e Escobar (2010, p. 21) que “[...] uma paisagem homogênea com o aumento das monoculturas exclusivas para exportação (nada do que se produz vai para as mesas das pessoas, tudo vai ser comercializado fora do país). Ainda, o objetivo da produção do campo mudou.”.

Dessa forma, o movimento da Educação do Campo surge em conjunto com os primeiros sinais negativos advindos da modernização da agricultura brasileira. Buscou-se, na educação, uma forma de influenciar mudanças que se configurassem realizações coletivas que impulsionassem conquistas concretas e que fizessem do campo um lugar de crescimento, respeitando todas as formas de diversidade.

Não se fala de um currículo que torne a identidade de sujeitos do campo algo único e universal, mas a ênfase recai sobre uma educação inclusiva que olhe para identidade e a cultura dos povos do campo, já que são também possuidores de identidades construídas a partir das relações no tempo e no espaço. Nesse sentido, a construção de identidade é definida por meio do processo histórico e social, de forma que cada sujeito pode assumir diferentes identidades em diferentes momentos.

Sader (1988. p. 52) afirma que “[...] não há um consenso sobre como deve ser o processo de ensino/aprendizagem no campo, e ainda permanecem questões que necessitam ser refletidas, aprofundadas e amadurecidas.”. Essa reflexão deve ter por base o fato de que é “[...] imprescindível considerar os processos formativos como uma via na qual os sujeitos alcançaram sua autonomia, no sentido de que a educação possa possibilitar a elaboração da própria identidade.” (SADER, 1988, p. 53).

Nesse sentido, não se deve ignorar que, ao tratar das questões referentes à educação do campo, trabalha-se com modificações de uma estrutura que antes se reconhecia apenas como rural, o qual era ligado ao atraso,

à subcultura, à antinomia rural e urbana ou à visão predominante de que o moderno e mais avançado é, sempre, o urbano. (CALDART, 2008).

Enfrentamentos na construção do currículo do campo

As lutas dos movimentos sociais por mudanças na estrutura fundiária, a reforma agrária e a defesa de um projeto de sociedade baseado no desenvolvimento sustentável para o campo, suscitou a formulação de novas políticas públicas, que estabeleceram um novo “rural” que passou a ser denominado “no e do Campo”. Acolheu também o conceito de ser esse um território pleno de possibilidades, no qual se promove, no presente, discussões em torno da necessidade de novas teorias que fomentam em novos olhares e novas concepções.

Para Fernandes (2006, p. 6), o campo “[...] é um espaço de vida, ou um tipo de espaço geográfico, onde se realizam todas as dimensões da existência humana.”. O autor, nessa perspectiva, acolhe o campo como espaço social, definido como o lugar onde se dá a materialização da existência humana, ou seja, o lugar permeado pela diversidade cultural e etnicorracial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes e de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social e de estratégias de sustentabilidade.

Devemos entender o currículo como recurso articulador de mudanças, as quais são necessárias para desconstrução dos preceitos de dominação, que refletem um olhar negativo e preconceituoso, de uma agricultura camponesa, vista como atraso, inferiorizada, como um modelo de produção, de vida e de cultura em extinção. Ao contrário, o currículo deve ser a construção de “[...] um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos.”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12).

Assim, devemos buscar a construção conjunta de um currículo escolar que se fundamente em um projeto de sociedade baseado no desenvolvimento sustentável do campo, valorizando o sentimento de pertença desse povo. Produzindo, portanto, uma reflexão sobre o contexto social, enfatizando não só as questões da terra, mas da construção de uma identidade que valoriza tudo que é próprio da vida rural como hábitos, costumes e religião, refletidos em uma cultura que precisa ser difundida, valorizada e respeitada por todos, inclusive pelas pessoas do meio urbano.

Os objetivos da aprendizagem estabelecidos na legislação educacional estão diluídos nas noções de desenvolvimento integral, valores humanistas como cooperação, comunidade, solidariedade, igualdade, liberdade. Porém as escolas refletem a estrutura básica da sociedade capitalista que promove a concorrência, a segregação, o individualismo e o materialismo, o que faz com que a educação escolar seja vista como um dos instrumentos para ascensão social e de entrada no mercado de trabalho, a fim de ocupar cargos provindos principalmente da industrialização.

Em contrapartida, para os trabalhadores do campo, o contexto é diferente

A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das *técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais preparação alguma*, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (BRASIL, 2012, p. 11, grifos do autor).

O que corresponde a essa afirmação é a constatação de que só nas primeiras décadas do século XX que surgiu, devido às intensas discussões, a necessidade de se pensar em uma educação para o homem do campo, uma vez que era necessário conter o movimento migratório das pessoas do campo para as cidades, muitas vezes, motivado pelo objetivo de aumentar a produtividade no meio rural.

Todavia, os sistemas educacionais ainda organizam os conhecimentos científicos em disciplinas escolares como: Linguagem, História, Matemática, Ciências, Humanidades, Natureza, Esportes e Artes, conteúdos fragmentados em uma visão parcial, na qual é sempre adotada uma postura de aprender para algum dia utilizar.

Como consequência de currículos mal elaborados, as escolas do campo sofreram, e ainda sofrem, com problemas que vivenciam em seus cotidianos como dificuldades de acesso e infraestrutura, distorção idade/série, analfabetismo, formação precária e desvalorização docente. Esses aspectos fazem com que esta educação seja desqualificada quando comparado às escolas urbanas, colocando as escolas do campo num patamar de inferioridade em inúmeros pontos.

Analisando esse contexto, o que mais nos preocupa é que as aprendizagens na lida com a terra não foram contempladas nos conteúdos. As necessidades do campo não foram atendidas, desqualificando os saberes daqueles que permaneceram no campo, pois não se consegue estabelecer relação entre os conteúdos e suas experiências, algo que impossibilita a

construção de uma identidade sólida que valorize e respeite a cultura de homens e mulheres do campo.

Os princípios norteadores da Educação do Campo, ao incorporar as compreensões de conhecimento e escola, elucidam em sua proposta educativa que sendo a realidade complexa, também deve sê-lo o pensamento. Para se desenvolver um pensamento complexo, Aguiar *et al.* (2013, p. 10) propõe que se deve “[...] fugir da simplificação, da fragmentação, da compartimentação, da hiperespecialização, do dualismo, da certeza e do reducionismo, colocando em prática a relação dos saberes, numa perspectiva transdisciplinar”. Complementam Aguiar *et al.* (2013, P. 14) que “[...] implica também reconhecer a multidimensionalidade das coisas, suas relações, associações e interações. Assim, os processos educativos e de construção do conhecimento devem primar pelo pluralismo metodológico e epistemológico.”.

Essa perspectiva pode gerar “[...] ações e atitudes multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, mas fundamentalmente no diálogo dos diversos saberes e áreas do conhecimento, considerando os seus contextos sócio-históricos”. (AGUIAR *et al.*, 2013, p. 11).

Analisando tal colocação, percebemos que os problemas referentes à proposta de educação para o campo, em vez de se difundir e ampliar, cresce em dificuldades, uma vez que a maioria dos municípios possui autonomia para organizar seus currículos escolares, desde que atendam às premissas gerais da legislação educacional vigente. Entretanto, mesmo quando se descumprem alguns dos aspectos já instituídos como ganhos educacionais, estes governantes devido à descontinuidade dos sistemas, justificam não conhecer esses direitos ou não possuírem meios para efetivação do cumprimento de ações que são específicas aos sujeitos do campo.

As amarras dos currículos escolares municipais

É sabido que várias mudanças na estrutura da legislação educacional em âmbito nacional, no que tange à perspectiva da educação no campo, são conquistadas ano a ano. No entanto, muitas dessas conquistas não se efetivam no âmbito dos municípios, os quais sofrem com a descontinuidade administrada gerada pelas mudanças de governo. Essas mudanças provocam a interrupção em várias áreas e programas, convergindo assim para o rompimento do pensamento de longo prazo no setor público.

Vários fatores podem influenciar uma mudança comportamental nos sistemas públicos gerando uma descontinuidade, como explica Carmo (2009, p. 13) que isso pode ser ocasionado “[...] por fatores políticos, econômicos e administrativos; contudo, questões como ausência de repositório de conhecimento explícito, falta de estruturação do processamento de informação

e de incentivo à mudança de comportamento contribuem para o seu agravamento.”.

Nesse contexto, muitos gestores municipais podem encontrar dificuldades para se adaptarem às mudanças e se desincumbirem das atribuições que lhe são requeridas, principalmente dos meios para discutir e compartilhar conhecimento. Uma vez que Não há um aprofundamento de como as novas administrações municipais efetivam seus processos de aprendizagem organizacional ao assumir a gestão, mesmo com o conjunto de novas atribuições delegadas aos municípios.

As Políticas Municipais de Educação do Campo precisam ser pensadas e efetivadas de forma coletiva, visando a ações conjuntas que tratem da normatização de valores, regras e modelos diferente da natureza irreflexiva, rotineira e não questionadora do Estado capitalista. Nesse sentido, Carmo (2009, p. 21) afirma que é importante compreender que as prefeituras municipais “[...] constituem realidades socialmente construídas com base em percepções simplificadas dos atores sociais” e que esses atores “ao tentarem atribuir sentido à sua experiência, representam os sistemas complexos nos quais estão inseridos em torno de percepções contraditórias que passam a orientar sua ação.”.

É importante salientar que as mudanças de gestão municipal acontecem também influenciadas pelo contexto de mudança da conjuntura política partidária nacional, o que poderá ter desdobramentos positivos ou negativos, em alguns casos. Assim, como nos alerta Priebe (2013, p. 67) “[...] nas mudanças de governos municipais ou estaduais é comum ocorrer alterações nos projetos educacionais, com intuito de 'dar cara a nova gestão', quase sempre sem avaliar os resultados anteriores”. Isso gera uma descontinuidade dos projetos da escola, já que os novos governos buscam imprimir seus ideais políticos nas escolas.

Infelizmente, essa é a realidade que impera na estrutura governamental dos municípios, sendo a educação do campo também refém de um olhar marginalizado que, por necessitar de reflexões mais elaboradas quanto às especificidades de lugar, tempo e espaço geográfico, acabam sofrendo com a padronização de estruturas educacionais urbanas. São explicadas, muitas vezes, por ser em quantitativo a “minoria” o que para muitos se configura como “ônus” referente ao cumprimento de uma legislação que imputa seu cumprimento, mas que não possibilita à educação do campo o olhar atencioso e necessário às suas particularidades.

As diretrizes curriculares, antes da lei 9.394/96, estabeleciam um currículo educacional com núcleo comum a todos os níveis educacionais, levando em consideração o respeito às regionalidades e às características locais e individuais dos educandos. Com a elaboração do PDE - Plano Decenal de

Educação para Todos (1993-2003), surgiu a necessidade de elaborar parâmetros curriculares mais claros, que orientassem as práticas pedagógicas com base nos ideais democráticos de escolarização que se propunham na época.

Tal necessidade oportunizou a elaboração de documentos que orientam o currículo das escolas de Ensino Fundamental até a proposta da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2012. Os documentos orientadores são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, compostos por 10 volumes definindo conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais divididos nos variados eixos didáticos; e os documentos denominados Conteúdo Básico Comum (CBC, 2005), que surgiram por meio de uma demanda da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG) com objetivo de elaborar uma coleção predominantemente prática que colaborasse com o documento geral de referência que eram os PCNs.

Atendendo a essa perspectiva, o currículo das escolas municipais do campo em Araguari, também se encontra direcionado por estes documentos, principalmente pelo Conteúdo Básico Comum (CBC) dos anos iniciais, que é um documento do Estado de Minas Gerais que orienta a organização e funcionamento do Ensino Fundamental em ciclos. Aborda algumas metodologias, recursos didáticos e também procedimentos de avaliação da aprendizagem nessa fase de desenvolvimento. No entanto, não há discriminação entre os conteúdos a serem trabalhados nas escolas urbanas e os conteúdos a serem trabalhados nas escolas do campo.

O CBC, conforme Brasil (2005), orienta ainda a organização dos componentes curriculares em áreas de conhecimento e suas respectivas subdivisões, a saber: área de Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física); área de Ciências da Natureza (Ciências, Matemática); e área de Ciências Humanas (História, Geografia, Ensino Religioso).

O documento prevê que, ao final do Ciclo de Alfabetização, “[...] todos os alunos devem ter consolidado as competências referentes à leitura e à escrita necessárias para expressar-se, comunicar-se e participar das práticas sociais letradas, e ter desenvolvido o gosto e apreço pela leitura.”(BRASIL, 2005, p. 21)

Em relação à área de Matemática, o documento prevê que, ao final do mencionado ciclo, “[...] todos os alunos devem compreender e utilizar o sistema de numeração, dominar os fatos fundamentais da adição e subtração, realizar cálculos mentais com números pequenos, dominar conceitos básicos relativos a grandezas e medidas, espaço e forma e resolver operações matemáticas com autonomia.”. (BRASIL, 2005, p. 21)

Além disso, em relação ao Ciclo Complementar, o documento apregoa que, ao final, todos os alunos deverão ser “[...] capazes de ler, compreender, retirar informações contidas no texto e redigir com coerência, coesão, correção ortográfica e gramatical”. (BRASIL, 2005, p. 10)

Quando se refere à área de Matemática, em relação ao Ciclo Complementar, o documento também prevê que todos os alunos devem “[...] dominar e compreender o uso do sistema de numeração, os fatos fundamentais da adição, subtração, multiplicação e divisão, realizar cálculos mentais, resolver operações matemáticas mais complexas, ter conhecimentos básicos relativos a grandezas e medidas, espaço e forma e ao tratamento de dados em gráficos e tabelas”. (BRASIL, 2005, p. 12).

Por isso, de acordo com Junqueira e Bezerra (2015, p. 96), “[...] as políticas para a educação do campo, não estão, portanto, apartadas ou na contramão das políticas neoliberais que foram sendo aplicadas desde a década de 1990 no Brasil.”.

Embora haja, atualmente, a participação e o engajamento dos movimentos sociais na tomada de decisões referentes também aos direitos de aprendizagem da população do campo, isso não possibilitou ainda a implantação de um currículo próprio para a educação do campo, porém não muito significativo a ponto de possibilitar uma modificação na estrutura dos currículos e planejamentos da educação do campo. Esses continuam enfatizando experiências urbanas que nada somam ou qualificam a formação de uma identidade que valorize a origem e a cultura do homem do campo.

O currículo em duas escolas rurais do município de Araguari/MG: algumas considerações

Elegeu-se como metodologia a pesquisa qualitativa na modalidade de pesquisa de campo, utilizando como instrumento a observação de coleta de dados e a entrevista semiestruturada. Com base nesses princípios, Flick (2013) afirma que a pesquisa qualitativa tem um caráter exploratório, uma vez que estimula o entrevistado a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão. Na pesquisa qualitativa, os dados, em vez de serem tabulados, de forma a apresentar um resultado preciso, são retratados por meio de relatórios, levando-se em conta aspectos tidos como relevantes, como as opiniões e comentários do público entrevistado.

Há, portanto, um interesse maior por discutir políticas curriculares e culturais que atendam à educação do campo em suas necessidades, tratando da construção e da efetivação de propostas que venham minimizar a adequação do currículo para as diferentes identidades sociais e culturais, compreendidas nas relações de convivência e poder.

O município de Araguari conta, atualmente, com 06 escolas localizadas na zona rural. Das seis escolas mencionadas, duas atendem ao Pré-escolar (nível de Educação Infantil) e aos anos iniciais do ensino fundamental. O restante das quatro escolas oferece o Pré-escolar (nível de Educação Infantil), a conclusão

dos anos finais do ensino fundamental. O município, por não ter legalmente a obrigação com o ensino médio, não o oferece.

Neste contexto, foram escolhidas como cenário de pesquisa duas escolas, sendo elas: a primeira denominada como Centro Educacional Municipal Justino Rodrigues da Cunha, na Rodovia MG 223, Km 86, na localidade de Água Clara. A segunda escola foi o Centro Educacional Municipal José Inácio, situado na Rodovia de Ligação 748 - Km 20, povoado de Santo Antônio e Contenda. Ambas as instituições são públicas municipais e ficam situadas na zona rural do município de Araguari, MG.

Tal justificativa se dá pelos vínculos estabelecidos com as referidas instituições, como proximidade geográfica, acesso e convívio com o corpo gestor, com professores e alunos, uma vez que a autora trabalhou em outras instituições com a gestora e a maioria dos professores do Centro Educacional Municipal Justino Rodrigues da Cunha. Fato que também se repete com referência ao Centro Educacional Municipal José Inácio, pois a diretora e muitos dos professores foram companheiros de formação acadêmica, quando cursei as graduações em Normal Superior e Pedagogia.

As análises das observações nos possibilitou concluir, juntamente com os gestores e professores, que embora a atuação profissional se dê espaço rural, as diretrizes e currículos desenvolvidos nessas instituições ainda se assemelham em grande parte ao currículo das escolas urbanas.

A análise do PPP – Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Atas de Reuniões de Colegiado, Conselho Escolar e os Currículos propostos nas Matrizes de cada ano escolar, e/ou conteúdo específico retrata o que se propõe para a educação em âmbito geral, desconsiderando as especificidades da educação do campo em relação a educação oferecida nas escolas urbanas.

Quanto à construção dos currículos que norteiam a educação do campo, observamos que há negligências dos sistemas governamentais responsáveis, uma vez que, em grande parte das realidades pesquisadas, não foi registrada a existência de um currículo construído para diversidade do campo, sendo estes currículos quase integralmente cópias dos currículos aplicados em escolas urbanas.

Sendo a educação do campo alimentada pelo currículo urbano, o acesso a saberes e a conhecimentos apenas da cultura urbana terminam, erroneamente, o posicionamento e a representação das identidades, perpetuando a reprodução de modelos ideológicos e capitalistas. Trabalhar com currículo escolar é verdadeiramente uma batalha, pois este ainda serve como validação de identidades definidas nas relações de poder.

Durante a análise deste documento, constatamos que não há especificidades quanto a ações voltadas à educação do campo e que, de forma direta e /ou indireta, incidem apenas sobre as escolas rurais, como a

possibilidade de reestruturação de horários e calendários, prevendo condições como época de plantio ou colheita das plantações.

No que se refere à análise do PPP, constatamos que não há diversificações quanto à estrutura, organização e apresentação da proposta educacional, ou seja, ele é o mesmo documento aplicado em escolas urbanas. O único diferencial encontrado no processo de análise foi a apresentação dos resultados de uma pesquisa censitária realizada pelo Centro Educacional Municipal Justino Rodrigues da Cunha, junto às famílias dos alunos no ano de 2016.

Durante a análise dos PPPs, constatamos que as apresentações dos projetos desenvolvidos pelas escolas durante o ano escolar são semelhantes e ambas não apresentam projetos relacionados à construção da identidade, tampouco os de valorização da cultura do homem do campo, expressa nas festas de santos, adjutórios e finais de colheita.

Destacamos os Projetos desenvolvidos no Centro Educacional Municipal Justino Rodrigues da Cunha: Pequenos e Grandes Leitores; Leitura em Família; Tapete Literário; Ciranda da Leitura; Olimpíada Rio 2016; Momentos de leitura; Girassol; Dia Mundial da água; Educação Fiscal; Economia Solidária – Professores Cooperadores; Dia das Mães; Visual Class; Festa Junina/ Folclore; Família na escola e Consciência Negra.

Projetos desenvolvidos pelo Centro Educacional Municipal José Inácio: Hora Cívica; Dia Internacional da Mulher; Projeto Girassol; Aniversário da Escola (11-04); Olimpíada Rio 2016; Mala Viajante; Dia Mundial da Água; Páscoa; Dia das Mães; Festa Junina; Dia dos Pais; Africaneidade Brasileira e Indígena; Cultura Empreendedora no Ensino Fundamental; Olimpíada Brasileira de Matemática; Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa; Visual Class; Primavera; Cinema na Escola; Mostra de Trabalhos Pedagógicos e Natal.

É evidente a semelhança entre as propostas pedagógicas apresentadas com as realizadas nas escolas urbanas. Com a finalização da análise dos PPPs, Regimentos, Atas, arquivos e demais registros, não evidenciamos nenhuma outra ação específica à formação de professores e alunos do campo, o que nos levou a considerar que os projetos políticos pedagógicos são os mesmos, como cópias, ou extensões dos PPPs aplicados e desenvolvidos nas escolas da cidade.

As observações e análise dos documentos nos conduziram a reflexões complexas. O intuito desta pesquisa é dar subsídios para a construção de um plano de intervenção, o qual tem como objetivo principal propor ações que possibilitem, estimulem e colabore por meio da valorização da origem e da cultura com a formação e construção da identidade do homem do campo.

Nessa perspectiva, modificar a educação no campo se torna fator de urgência, se considerarmos os resultados das pesquisas, os infindáveis debates e reflexões acerca de ações que possam de forma efetiva mudar a realidade das

famílias que vivem no campo, dando a essas o estímulo para transcenderem da condição servil campesina, para a posição social da qual somos necessariamente merecedores.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo norteador, a análise dos currículos de duas instituições de ensino públicas rurais do município de Araguari. A finalidade central era verificar se havia distinção dos currículos trabalhados em escolas rurais em relação aos currículos das escolas urbanas, caracterizando assim, diferenças pontuais entre o rural e o urbano. Buscamos verificar, de forma específica, se o currículo da escola do campo não alimenta processos de desigualdade e modos de subjetivação, privilegiando a exclusão dos sujeitos do campo, a partir da desvalorização e/ou negação dos costumes, cultura e conhecimentos da realidade vivida no meio rural.

Neste momento, afirmamos, com pesar, que as escolas rurais pesquisadas não possuem um currículo específico, que possibilite a valorização dos costumes, da cultura e a construção da identidade do homem do campo. Isso provoca o segregamento e a submissão e dependência de um currículo urbano, de estrutura fragmentada e capitalista.

Os questionamentos norteadores deste trabalho foram em parte respondidos. Constatamos, como suspeitávamos, que o currículo das referidas escolas do campo se organiza com base nos modelos seguidos pelas escolas urbanas, sendo estes reprodutivistas de ordens econômicas, políticas e sociais vigentes, o que não permite ao currículo contemplar a materialização da realidade do educando do campo, tendo este como modelo de construção uma identidade urbana, na qual não se valoriza ou respeita as diferenças de sua cultura local. Constatamos que a tão sonhada reforma curricular que visa à adequada e necessária valorização da realidade do campo ainda é uma utopia em muitos lugares.

No intuito de buscar respostas para as prerrogativas apontadas na introdução deste trabalho, enfatizamos o estudo teórico das dimensões de organização curricular, na fundamentação da legislação vigente e, sobre aporte de inúmeros e importantes estudiosos, almejamos desvendar o paradigma de uma educação binária entre o campo e a cidade. Compreendendo que estes são espaços distintos e complementares não há uma necessidade de extirpação dos fundamentos educacionais, em detrimento das especificidades do campo.

Necessitamos de um olhar mais específico para as condições de vida e formação do homem do campo, adequando o currículo à necessidade de fortalecimento da cultura, das identidades desses sujeitos e prepará-los para o mundo do trabalho tanto no campo como na cidade. O que precisamos

realmente é da complementaridade, ou seja, de um trabalho educacional efetivo que conduza ao estabelecimento de um pensamento comum, no qual o campo não se perceba sem a cidade e a cidade não se perceba sem o campo. Uma nação se consolida na integração entre diferentes espaços que só existem pela relação dialética entre eles. É essencial, portanto, que estes se respeitem e colaborem para o desenvolvimento de um bem comum, gerando crescimento e ganhos para toda a população.

O maior desafio hoje é promover uma reforma curricular adequada à valorização da realidade do campo. Sabemos que é possível, pois em alguns lugares já se vive esta realidade. Ter como referência bons exemplos de aplicação faz com que possamos acreditar que é possível alcançarmos o objetivo. Mais do que semear, plantar, cuidar e colher. Precisamos, como sociedade produtora de conhecimento, encontrar o equilíbrio entre mundos tão distintos, oportunizando a todos enquanto cidadãos o respeito a suas singularidades e o cumprimento dos direitos constitucionais universais a cada ser humano, sem nenhuma forma de distinção.

A educação do campo é uma proposta educacional voltada às especificidades da vida rural, possui preceitos de busca por uma sociedade justa, na qual não haja o cerceamento de direitos fundamentais de homens e mulheres do campo. Muitas vezes, o cerceamento é justificado pela errônea ideia de que estes provenientes de uma origem campesina, não possuam habilidades e competências necessárias para compreensão e participação em determinadas estruturas. Esse pensamento é comprometido pelo rótulo da falta de instrução desses indivíduos.

Esperamos que outros estudos possam ampliar o debate e as contribuições das situações vividas no cotidiano da escola do campo, instigando novos pesquisadores a se aventurarem na empreitada da adequação curricular, com a visão de propostas “alternativas” de um currículo que identifique e acolha as diferentes identidades sociais e culturais presentes na educação do campo.

Referências

AGUIAR, M. V. de A. *et al.* Formação agroecológica no ensino fundamental e superior . *In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA*, , 2013, Recife. **Anais Eletrônicos ...** Recife: Associação Brasileira de Agroecologia, 2013. Disponível em: <https://www.asabrazil.org.br/images/UserFiles/File/SNEA-principios%20e%20diretrizes.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB no. 3-2008.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. Brasília - DF. Disponível em:

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_3_de_18_de_fevereiro_de_2008.pdf. Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.

Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. **Conteúdo Básico Comum (CBC) do Ensino Fundamental de Minas Gerais.** Secretaria Educação, Brasília, 2005. Disponível em:

<file:///C:/Users/usuario/Downloads/CC%20-%20Anos%20iniciais.pdf>.

Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Brasília: SECADI, 2012. Disponível em:

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 28 nov. 2018.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: PARANÁ. **Cadernos Temáticos.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba: SEED-PR, 2008.

CARMO, M. I. do. **Capacitação, socialização e institucionalização do conhecimento: uma análise da realidade organizacional em municípios mineiros.** 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

JUNQUEIRA, V. H.; BEZERRA, M. C. dos S. A quem interessa a educação dos trabalhadores do campo? Uma análise do Pronacampo. **Revista Exitus.**

UFOPA, v. 5, n. 2, p. 83-100, jul./dez. 2015. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/>. Acesso em: 23 jan. 2019.

PRIEBE, M. C. S. **Políticas públicas de educação do campo**: um estudo sobre a participação popular em Miradouro. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

SACRISTAN, J. G. (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiência, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970- 1980). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, A. L. dos. **Educação Do Campo**: Discursos Sobre Currículo, Identidades e Culturas. Dourados: UFGD, 2015.

TAFFAREL, C. N. Z; SANTOS JR., C. de L; ESCOBAR, M. O. **Cadernos didáticos sobre Educação do Campo**. Salvador: Editora, 2010.