

Reflexões acerca do currículo das escolas do campo brasileiras

Reflections on the curriculum of field education in Brazil

Reflexiones sobre el currículo de la educación de campo en Brazil

Recebido: 17/02/2022 | Revisado: 25/02/2022 | Aceito: 01/03/2022 | Publicado: 11/03/2022

José Alex Batista Pereira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0630-2814>
Universidade Federal do Pará, Brasil
E-mail: palex659@gmail.com

Janaína Pinheiro Gonçalves

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1608-0247>
Universidade Federal do Pará, Brasil
E-mail: janainagoncalves08@gmail.com

Yvens Ely Martins Cordeiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0596-002X>
Universidade Federal do Pará, Brasil
E-mail: yemcordeiro@ufpa.br

Benedito de Brito Almeida

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3382-3102>
Universidade Federal do Pará, Brasil
E-mail: beneditoalmeidahp@gmail.com

Resumo

A Educação do Campo configura-se em uma modalidade educacional e política pública específica que atende as populações camponesas habitantes dos mais diversos territórios do Brasil. Entretanto, um dos principais desafios que interfere nesta modalidade é a questão do currículo educacional implementado nas instituições de ensino. Dessa forma, objetivo desta pesquisa consiste em compreender e analisar as principais abordagens sobre as perspectivas, apontamentos e reflexões acerca do currículo escolar no contexto da Educação do Campo em escolas brasileiras. Diante disso, para delinear este estudo utilizou-se abordagens qualitativas, e como procedimento metodológico adotou-se o estudo bibliográfico e documental. Os resultados apontam que a Educação do Campo conquistou inúmeras reivindicações e pautas no âmbito legislativo. Contudo, estudiosos da área demonstram que na maioria das escolas do campo é implementado um currículo educacional na perspectiva urbanocêntrica, que não considera a realidade e as especificidades dos povos que habitam os territórios das águas, das matas, das florestas, das estradas e dos ramais, além disso, a implementação deste currículo gera diversas problemáticas aos alunos. Portanto, torna-se necessário a elaboração de currículos que considerem a realidade desses sujeitos, e implementação de formações continuadas aos professores para que eles possam fazer adaptações curriculares.

Palavras-chave: Currículo educacional; Educação do campo; Currículo urbano.

Abstract

Rural education is configured in an educational modality and specific public policy that serves the peasant populations inhabiting the most diverse territories in Brazil. However, one of the main challenges that interfere in this modality is the issue of the educational curriculum implemented in basic education institutions. Thus, the objective of this research is to understand and analyze the main approaches on perspectives, notes and reflections about the school curriculum in the context of rural education in Brazilian schools. Therefore, to design this study, qualitative approaches were used, and the bibliographic and documentary study was adopted as a methodological procedure. The results indicate that rural education has conquered numerous demands and guidelines in the legislative sphere. However, scholars in the area demonstrate that in most rural schools an educational curriculum is implemented in an urban-centric perspective that does not consider the reality and specificities of the people who inhabit the territories of water, forests, forests, roads and branches. In addition, the implementation of this curriculum generates several problems for students. Given this, it is necessary to develop curricula that consider the reality of these subjects, and development of continuing education for teachers so that they can make curricular adaptations.

Keywords: Curriculum; Field education; Urban curriculum.

Resumen

La educación rural se configura en una modalidad educativa y política pública específica que atiende a las poblaciones camponesas que habitan los más diversos territorios de Brasil. Sin embargo, uno de los principales desafíos que interfieren en esta modalidad es el tema del currículo educativo implementado en las instituciones de educación básica. Así, el objetivo de esta investigación es comprender y analizar los principales enfoques sobre perspectivas, apuntes y

reflexiones sobre el currículo escolar en el contexto de la educación rural en las escuelas brasileñas. Por lo tanto, para diseñar este estudio, se utilizaron enfoques cualitativos, y se adoptó como procedimiento metodológico el estudio bibliográfico y documental. Los resultados indican que la educación rural ha conquistado numerosas demandas y lineamientos en el ámbito legislativo. Sin embargo, estudiosos del área demuestran que en la mayoría de las escuelas rurales se implementa un currículo educativo en una perspectiva urbanocéntrica que no considera la realidad y las especificidades de las personas que habitan los territorios de agua, bosques, selvas, caminos y ramales. Además, la implementación de este currículo genera varios problemas a los estudiantes. Ante esto, es necesario desarrollar currículos que consideren la realidad de estas materias, y el desarrollo de la formación continua de los docentes para que puedan realizar adaptaciones curriculares.

Palabras clave: Currículo educativo; Educación de campo; Currículo urbano.

1. Introdução

O termo currículo é bastante complexo e polissêmico, porém, ele pode ser definido, de acordo com Moreira e Silva (1997) como um instrumento descritor de algo, assim, no contexto escolar ele é determinado por produções políticas e culturais, nas quais os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, principalmente, de contestação e transgressão. Nesta perspectiva de produção de políticas, o currículo se interliga diretamente com as Políticas Educacionais brasileiras e está embasado em instrumentos jurídicos como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN – lei nº 9.394/1996).

Esta importante legislação educacional aborda no seu artigo 9º que deve haver o estabelecimento em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, de Competências e Diretrizes para a Educação Básica, as quais nortearão os currículos e seus conteúdos, de modo a assegurarem a formação mínima [que deveria ser] comum a todos os cidadãos brasileiros (Brasil, 1996).

Relacionado à educação para a população campesina, a LDBEN/9394 aborda que;

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).

No entanto, quando se reporta sobre o currículo das escolas do campo evidencia-se que o processo de ensino e aprendizagem nas instituições escolares dos territórios campesinos, de modo geral, tem optado por uma educação massificada que versa os processos industriais e realidades diversas, o que implica em ações complexas, deixando os sujeitos do campo sem estudar o seu lugar, territórios, vivências e práticas culturais das quais eles são protagonistas. Nesse sentido, de acordo com Pimentel e Coité (2021) a história da educação do Brasil demonstra que a Educação do Campo é tratada no sentido de política compensatória, haja vista, que fica à margem na construção de políticas públicas. As demandas, particularidades e especificidades ocupam espaço reduzido em pesquisas, bem como, nas políticas curriculares para as diversas etapas, níveis e modalidades. Dessa forma, ela deveria estar vinculada com a cultura, os saberes da experiência e com o cotidiano dos povos que vivem no campo.

As experiências vivenciadas como docente do proponente desta pesquisa em escolas do campo localizadas no estado do Pará, no município de Abaetetuba, em turmas multisseriadas e seriadas, revelam inúmeros desafios, tais como: a ausência de fato de um currículo específico para os povos campesinos; infraestrutura inadequada para o ensino; grande quantidade de classes multisseriadas; ausência/pouca de formação continuada destinada aos docentes destas escolas e falta de planejamento pedagógico, bem como adaptações curriculares por parte dos docentes e da gestão escolar. Ressalta-se que estas experiências e inquietações foram utilizadas como fatores que levaram à elaboração desta pesquisa. Desse modo, afirma-se que os conteúdos

presentes no Documento Curricular do município não contemplam as especificidades dos povos do campo, tornando-se um currículo destinado somente para a perspectiva urbanocêntrica. Corroborando com Pimentel e Coité (2021, p.271) que demonstram que “a educação para a população do campo é abordada com base em um currículo substancialmente voltado para o urbano.”

Cordeiro et al. (2018) realizaram uma pesquisa sobre a Educação do Campo em uma escola estadual localizada na sede do município de Abaetetuba, a qual atende cerca de 90% dos estudantes advindos do território do campo: das ilhas, estradas e ramais. Dessa forma, os autores concluíram que a escola investigada passa a refletir justamente o currículo da educação urbana colocando em plena marginalização educacional e até mesmo social os alunos residentes no campo, os quais participam ativamente de aulas baseadas em concepções pautadas para a realidade da cidade, introduzindo por sua vez ideologias da cultura do capital nos sujeitos e também no campo já que os estudantes realizam esses trajetos campo-cidade e vice versa. Tornando-se uma prática de via dupla de conhecimentos e pressões ideológicas.

Diante das problemáticas supracitadas, tem-se a seguinte questão norteadora: quais os principais apontamentos e reflexões dos pesquisadores sobre o Currículo escolar das escolas brasileiras localizadas no campo? Por isso, esta pesquisa objetivou: compreender e analisar as principais abordagens sobre perspectivas, apontamentos e reflexões acerca do currículo escolar no contexto da Educação do Campo em escolas brasileiras.

2. Metodologia

Este estudo desenvolveu-se com base na abordagem qualitativa, haja vista, que a sua principal finalidade não é produzir dados tabelados referentes às problemáticas estudadas, e sim demonstrar os anseios, os - desafios e a realidade - que acomete os sujeitos que vivem diariamente o contexto educacional nas escolas do campo. Deste modo, Minayo (2011) aborda que a pesquisa qualitativa se ocupa com uma realidade que não pode ou não deveria ser quantificada, isto é, se trabalha com o universo dos significados, das aspirações, das crenças e dos valores de uma sociedade.

Diante do exposto, como procedimentos de pesquisa, adotou-se o estudo bibliográfico e o documental. A pesquisa bibliográfica segundo Gil (2017), é desenvolvida com base em material já publicado, principalmente em artigos científicos, livros, teses, dissertações e demais fontes. Já a pesquisa documental, de acordo com o autor, se baseia em materiais que ainda não ou receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser (re)formulados.

Nesta perspectiva, este estudo foi elaborado utilizando as plataformas e bancos de dados de artigos científicos, teses e dissertações, destacando-se: o *Google Acadêmico*, o *Scielo* e repositórios de universidades públicas, além disso, foram levantados dados contidos em leis, decretos e documentos curriculares que se referem à Educação do Campo e à Educação Básica.

Sendo assim, esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de demonstrar um campo de debate importante para identificar a realidade e as experiências vivenciadas no que se refere à modalidade Educação do Campo e seu currículo escolar, nesse contexto, serão expostas ao longo da escrita as experiências dos proponentes para corroborar com os argumentos dos autores que abordam sobre a temática. Após a leitura analítica, destacou-se os aspectos principais, diante disso, foi tecida a produção textual em cinco seções: a Educação do Campo enquanto modalidade educacional e política pública; Currículo educacional no contexto da Educação do Campo; Currículo urbano: um modelo implementado nas escolas do campo; desafios enfrentados a partir da implementação do currículo urbano nas escolas do campo e considerações finais.

3. A Educação do Campo Enquanto Modalidade Educacional e Política Pública

A Educação do Campo materializa-se no Brasil com base na mobilização e na pressão dos movimentos sociais progressistas. A referida modalidade possui como objetivo principal a implementação, nas escolas campesinas, de uma política educacional inclusiva e libertadora para a comunidade que habita nos mais diversos territórios do campo, como por exemplo,

nos territórios das águas, das florestas, das matas, das ilhas, das estradas e dos ramais. Dessa forma, a modalidade em questão nasceu por meio da combinação e difusão das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária e através de lutas de resistência de organizações e comunidades do campo (Caldart, 2012). Nesta perspectiva, Munarim (2008) aborda que o movimento de Educação do Campo no Brasil se consolida com os movimentos sociais e organizações populares do campo, tendo apoio de instituições públicas como, por exemplo, as universidades. O objetivo deste movimento são as mudanças nas políticas públicas relacionadas à modalidade em questão. A inspiração deste movimento são as experiências pedagógicas concretas protagonizadas por sujeitos locais.

De acordo com a Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, a Educação do Campo é definida:

Art. 1º 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.

A legislação supracitada aborda que a modalidade deverá oferecer: apoio pedagógico aos alunos, condições infraestruturais adequadas ao ensino, equipamentos, laboratórios, materiais e livros didáticos, biblioteca e áreas de lazer e desporto. Todos esses critérios serão ofertados conforme a realidade local e as diversidades e especificidades dos povos do campo, além disso, a organização e o funcionamento destas instituições escolares deverão respeitar as diferenças entre as populações atendidas relacionadas ao estilo de vida, à atividade econômica, às questões culturais e tradicionais (Brasil, 2008).

O decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, o qual dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Este documento demonstra os conceitos de população do campo e escola do campo, tais conceitos são definidos abaixo:

Populações do campo: 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 (grifo nosso). 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).

Diante disso, o decreto supracitado é uma das principais legislações que norteiam as políticas públicas para a Educação do Campo. Nele é abordado a política de Educação do Campo, esta destina-se à ampliação e qualificação da oferta da educação básica e superior às populações e ela será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2010).

Ainda, o decreto define os princípios básicos que norteiam a referida política:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos

pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010).

Diante do exposto, a Educação do Campo é uma modalidade de ensino que objetiva a educação de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que vivem no campo. Dessa forma, a modalidade perpassa por questões sociais, políticas, ambientais e culturais; ela é considerada uma política pública que possibilita o acesso e o direito à educação de milhares de pessoas que vivem fora do ambiente urbano e que precisam garantir este conforme os documentos norteadores. Logo, observa-se que houve avanços em relação aos documentos que regulamentam a Educação do Campo, avanços estes presentes nas leis, decretos e resoluções nos âmbitos federais, estaduais e municipais. Todavia, na prática, no dia a dia das escolas do campo, ainda há muito o que conquistar e avançar.

4. Currículo Educacional no Contexto da Educação do Campo

Ao se fazer uma pesquisa detalhada referente ao tema currículo, encontra-se, ao longo do contexto histórico do pensamento pedagógico brasileiro as mais diversas concepções e definições. Diante disso, a cada momento histórico o currículo sofre influências teóricas que tornam possível a sua compreensão e utilização em diferentes maneiras (Rodrigues & Santos, 2014). Ressalta-se que não é o objetivo deste trabalho o debate destas influências, mas, nesta seção situaremos o leitor sobre as principais definições do termo, haja vista, que o “Currículo” é um termo complexo e polissêmico, possui diversas definições por diferentes autores.

De acordo com Silva (2016) o currículo pode ser definido como lugar, espaço e território, assim, o currículo é também relação de poder, é trajetória, viagem e percurso, sendo nossa autobiografia, nossa vida, onde construímos nossa identidade. Antunes et al. (2020) abordam que o currículo escolar traz em suas entrelinhas discursos mecanizados de poder e controle, o que pode excluir ou incluir diversos conhecimentos científicos. Afirma-se, desse modo, que ele é envolto de situações que envolvem culturas, ideologias e relações de poder.

Corroborando assim com Silva (1997, p. 23) que aborda que o currículo:

É um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Ao termo currículo são associadas diversas concepções, nesse sentido, fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que este seja denominado como: os conteúdos que possam ser ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem vividas pelos alunos no ambiente escolar; os planos pedagógicos elaborados pelos profissionais da educação, comunidade escolar e instituições de ensino; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino de ensino e aprendizagem e os processos de avaliação (Moreira & Candau, 2007).

“O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todo atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração (Moreira & Candau, 2007, p. 19).” Para os autores, os profissionais de educação têm incumbência de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos para que eles possam ser mais atraentes e democráticos. No entanto, Lopes (2004, p. 111) apresenta uma visão diferenciada do termo currículo, ele aborda que “o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.”

Diante do exposto, sabe-se que currículo educacional se materializa no contexto educacional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que possui o objetivo principal de orientar a execução da educação brasileira e aborda enfaticamente em seu texto a questão curricular para as instituições de ensino. Neste sentido, existem, no Brasil, diversos documentos curriculares que orientam a construção do currículo de cada unidade escolar, onde pode-se citar, em nível de hierarquia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que regulamentam este processo a nível nacional. Existem também documentos a nível estadual e municipal formulados e (re)elaborados segundo o núcleo comum da BNCC, como por exemplos os documentos curriculares estaduais e municipais.

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, iniciou-se em 2015, foi concluída, e aprovada em 2018 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Dessa forma, foi uma construção baseada em um forte componente político, não surpreende que tenha sido alvo de muitos conflitos e tenha estado sujeita a muitas tensões, até mesmo nos tempos atuais. A BNCC parte de uma premissa que vai na contramão dos eixos basilares que regem a Educação do Campo, logo, afirma-se que este documento é fragmentado e não está em consonância com os modelos de educação propostos por estudiosos desta modalidade, haja vista, que os povos do campo lutam por um ensino diferenciado e libertador que preserve as suas especificidades e singularidades locais (Ribeiro & Moreira, 2021).

Dessa forma, o currículo educacional deveria ser adequado para cada etapa e modalidade da educação, neste contexto, o documento precisa contemplar as especificidades das unidades educacionais, incluindo as escolas camponesas localizadas em ilhas, estradas e ramais e locais mais distantes das áreas urbanas, por isso, poderiam existir adequações e adaptações de acordo com o modo de vida da população do campo. Antunes et al. (2020) abordam que é importante a escola ter um currículo amplo que agregue as dimensões sociais em que ela está inserida, tornando possível a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Em relação ao currículo implementado no contexto da Educação do Campo, sabe-se que um dos maiores desafios no campo educacional é a execução efetiva de propostas curriculares presentes nos documentos que direcionam a educação brasileira – esta dificuldade se acentua nas escolas de Educação no Campo devido às especificidades inerentes desta modalidade de ensino. Nesse sentido, quando o proponente desta pesquisa trabalhou em turmas multisseriadas, ele foi informado que não havia um documento que regulamentasse de fato o currículo escolar. O gestor informou que não possuía conhecimento deste documento, então, o currículo pela escola como um todo era trabalhado de maneira aleatória, sem considerar os documentos norteadores.

5. Currículo Urbano: um Modelo Implementado nas Escolas do Campo

Sabe-se que apesar de existirem avanços consideráveis em relação à legislação e nas políticas públicas, na prática, a escola para os povos do campo não contempla as necessidades específicas dos mesmos, não havendo uma contextualização e um direcionamento do ensino de acordo com a sua vivência. Dessa forma, Altemburg, Luzzardi e Bezerra (2010) que discutem a questão das políticas educacionais para as populações do campo, abordam que na prática os currículos são pensados para cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram-se do campo quando advertem situações "anormais", das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários - sendo perceptível o não reconhecimento das especificidades do campo.

Diante do exposto, o currículo urbano, termo adotado para esta pesquisa, configura-se em uma proposta curricular educacional implementada em escolas do campo brasileiras, geralmente, já reformulada pelos municípios e estados com base no núcleo da BNCC, mesmo assim, não contemplam as especificidades dos povos do campo deixando os estudantes aquém de sua realidade. Ressalta-se que este termo foi adotado a partir das leituras de Arroyo et al. (2004) e Santos (2015), dentre outros que em seus estudos perceberam a presença de fatores industriais, urbanos e elitistas em documentos curriculares que norteiam o

ensino e aprendizagem nas escolas do campo brasileiras. No entanto, ressalta-se que nem todas as instituições possuem este modelo para direcionar as atividades educacionais.

A pesquisa intitulada “Educação do Campo: discursos sobre o currículo, identidades e culturas” tendo como lócus duas escolas campesinas de Campo Grande (Mato Grosso do Sul) do autor Santos (2015) demonstra como resultados que a proposta curricular da Educação do Campo não difere do currículo das escolas urbanas quanto à estrutura, conteúdos e organização, haja vista, que a escola do campo, em descompasso com as políticas nacionais e diretrizes, não tem promovido adequações do currículo para atender às especificidades inerentes da população que habita a comunidade. Os discursos dos sujeitos que participaram da pesquisa apontaram que a proposta curricular construída tem forjado as identidades e apenas celebrado as diferenças, na medida em que os conteúdos da cultura urbana têm sido priorizados no currículo, enquanto os saberes da cultura popular são deixados de lado, esquecidos e silenciados

Um fato importante, observa-se no discurso de um dos professores entrevistados por Santos (2015), no qual ele aborda que todas as propostas pedagógicas tem refletido em uma visão urbana em sua forma geral, no entanto, os sujeitos estão inseridos no contexto do campo e os professores, até mesmo eles possuem dificuldades de elaborar adaptações. Diante do exposto, foi percebido pelo preponente desta pesquisa, que de fato, que os professores possuem muitas dificuldades em elaborar adaptações para a realidade do aluno, devido não possuírem a experiência da vivência do campo, além da falta de formação continuada e falta de formação acadêmica.

Nesse contexto, de acordo com Melo (2011) para as populações do campo é inserido no contexto escolar um currículo minimizado, limitado, repleto de conceitos e conteúdos urbanos que desconsideram a realidade e a vida das populações que habitam no campo; um documento repleto de concepções distorcidas e preconceituosas que destituem os sujeitos do campo de sua própria identidade.

Os resultados da pesquisa de Rodrigues e Santos (2014) que ocorreu no município de Bananeiras (Paraíba), constataram que as demandas dos povos do campo não foram contempladas nos projetos pedagógicos analisados e que os currículos investigados não apresentavam contextualizações pertinentes ao contexto em que os sujeitos estavam inseridos. Diante disso, as autoras afirmaram que “a escola campesina precisa ter um currículo real, que expresse as propostas do currículo formal, de forma que nesse documento estejam expressas as ideias dos povos e dos profissionais do campo (Rodrigues & Santos, 2014, p. 203).

Nesse contexto, os autores Arroyo et al. (2004, p. 78-79) demonstram em seus estudos que:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado [...] pela experiência urbanoindustrial moderna.

Dessa forma, para Melo (2011) no que se refere ao trabalho pedagógico realizado em escolas do campo há uma problemática bastante pertinente, pois não há quase diferenças entre escolas do campo e escolas da cidade, o currículo escolar não contempla conteúdo da realidade dos alunos. Ou seja, na maioria dos casos, contempla apenas conteúdos de currículos urbanos, aquém da realidade campesina. Dessa forma, os alunos encontram-se deturpados com conhecimentos desconexos de sua realidade.

É neste contexto que:

Atualmente existe quase um 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 de cultivar nossa identidade, para ter condições reais de intercâmbio e participação na discussão da educação brasileira como um todo (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 52).

6. Desafios Enfrentados a Partir da Implementação do Currículo Urbano nas Escolas do Campo

Compreende-se que as reformas curriculares presentes nos documentos que norteiam a prática pedagógica vêm provocando inquietações e dúvidas em meio aos docentes (Correa, 2017). Diante disso, as problemáticas geradas a partir da implantação de um currículo urbano nas escolas brasileiras são inúmeras, pode-se citar, as principais: desconexão com a realidade em que o sujeito está inserido; conhecimentos no qual o aluno raramente irá utilizar no seu cotidiano; desrespeito ao modo de vida, ao modo de trabalho e à identidade dos povos camponeses e até mesmo estes conteúdos curriculares podem gerar um sentimento de vergonha do pertencimento étnico desses sujeitos.

Neste sentido, Arroyo et al. (2004) discutem que nos documentos legais sobre educação do campo a população é vista apenas como dados, isto é, são apenas quantidades, números citados de algo esquecido, como se não houvesse a diferenciação entre a população do campo e a da cidade, não considerando o desenvolvimento dos conhecimentos da cultura local. Assim, torna-se cada vez mais necessário além da criação, a avaliação da implantação dos documentos curriculares e das bases curriculares, pois como Freitas (2010) afirma, a ligação da escola é com a vida, e a vida das populações existentes na área rural não é mesma da cidade, logo, os indivíduos do campo são diferentes, pois o campo tem sua singularidade, sua vivência, suas peculiaridades, neste sentido, a educação, portanto, não pode ser executada da mesma forma que a educação urbana, ainda que o cerne dos conteúdos curriculares venha a ser o mesmo.

Uma das problemáticas mais recorrentes que afligem a Educação do Campo é a questão curricular em turmas multisseriadas, que de acordo com a definição de Santos e Santos (2010) são aquelas que agrupam alunos de vários níveis escolares onde um único professor é responsável pelo ensino e condução do trabalho pedagógico, sendo diferenciada da maioria das escolas urbanas onde as turmas são formadas por uma série única para todo alunado e cada turma/disciplina tem o seu próprio professor. Neste sentido, estas classes são formadas por causa de dificuldades recorrentes na educação no campo como (1) número reduzido de alunos para cada ano/série, (2) a falta de professores qualificados, (3) escolas pequenas e sem espaço para comportar os alunos em salas seriadas.

Considerando os problemas supracitados, estes revelam o descompromisso para com o direito à educação básica de qualidade [que deveria ser] ofertada às populações do campo. De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC) a Região Norte, possuía 21.833 turmas multisseriadas (22,88%), sendo o estado do Pará, o que possuía o maior número de turmas da região, sendo 11.709 turmas (12,27%), seguido do Amazonas, que possuía 5.914 turmas (6,19%) (Hage, 2014).

A maioria das escolas multisseriadas encontram-se localizadas em pequenas comunidades rurais mais afastadas das sedes dos municípios. A realidade vivenciada por docentes de turmas multisseriadas, no que tange ao trabalho pedagógico, aumenta as angústias quando expostos a situações dessa natureza escolar precárias, até certo ponto humilhantes, degradantes e até mesmo ilegais (Hage, 2014). O docente é obrigado a utilizar um currículo para diversas séries/anos, ou seja, ele vive em uma situação extremamente complexa no que se refere ao trabalho pedagógico e, além disso, este profissional não possui uma formação adequada para fazer adequações nos documentos oficiais curriculares para estarem de acordo com a sua realidade.

A Educação do Campo, deveria ser pautada na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Pois:

Identificados pelas problemáticas vividas, os povos do campo encontram na Pedagogia Libertadora um dos ancoradouros para a discussão dos processos de exclusão e empobrecimento crescente dos trabalhadores. Processos que adentram a escola, nos seus aspectos organizacionais e didáticos do currículo escolar. (Antonio & Lucini, 2007).

Diante das problemáticas, torna-se necessário a implementação de políticas públicas voltadas para a elaboração de propostas educativas advindas dos processos territoriais e socioculturais das instituições de ensino do campo. Estas propostas devem garantir oportunidades aos sujeitos e uma educação de qualidade, construindo, assim, determinadas concepções de que a

educação como política pública deve partir, obviamente, deles – dos sujeitos que vivem diariamente o processo educação nas escolas do campo - e não para eles. Assim, a Educação do Campo é um direito, é dever do Estado. (Leite et al., 2020).

7. Considerações Finais

A Educação do Campo configura-se em modalidade educacional que em termos legislativos conquistou diversas reivindicações e pautas, principalmente, as exigidas pelos movimentos sociais e sindicatos ligados à educação. No entanto, em questões práticas, ainda se observa muitos desafios e problemáticas relacionadas a questões pedagógicas, administrativas e políticas das escolas do campo brasileiras.

Relacionado ao Currículo trabalhado na maioria das escolas do campo, infere-se que ele está envolto de situações que concernem ao cotidiano urbano, deixando de lado a realidade campesina das populações que habitam este espaço geográfico. Não é trabalhado, na maioria das vezes, a cultura, as manifestações religiosas, os modos de vida, os processos de trabalho, dentre outras temáticas. Então, estas práticas curriculares não estão em consonância com os documentos legislativos supracitados no decorrer desta pesquisa.

Diante disso, problemáticas de um currículo urbano afligem os protagonistas dessa modalidade educacional, como professores, alunos e comunidade escolar. Torna-se necessário, nesse sentido, a aprovação de currículos específicos para a Educação do Campo que abarquem as especificidades inerentes a estes povos.

Esses currículos devem ser implementados nas escolas a partir de políticas públicas inclusivas nos documentos que direcionam a educação. Dessa forma, o poder público deve investir em formações continuadas para que professores possam elaborar adaptações de acordo com que as legislações que regem a modalidade em questão discutem.

Nesse sentido, poderiam haver mais pesquisas relacionadas às problemáticas que ocorrem nesta modalidade, como, por exemplo: a questão das classes multisseriadas neste período pandêmico; o currículo escolar e a questão da pandemia do coronavírus e elaboração de análises das políticas públicas que estão sendo implementadas nos últimos anos para atender as especificidades da Educação do Campo.

Referências

- Altemburg, S. N., Luzzardi, R., & Bezerra, A. J. A. (2010). Refletindo nos territórios dos currículos escolares da Educação do Campo. *Reflexão e Ação*, 18(2), 214-229.
- Antonio, C. A., & Lucini, M. (2007). Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Cadernos Cedes*, 27(72), 177-195.
- Antunes, G. P., Pantoja, G. F., & Cardoso, W. R. S. (2020). Reorientação curricular, poder, transformações sociais e pandemia do novo coronavírus: um diálogo com Michel Foucault. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (73), 9.
- Arroyo, M. Gonzáles; Caldart, R. S.; & Molina, M. C. (2004). *Por uma educação do campo*. (3a ed.), Vozes.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN. Lei nº 9394/1996. Brasília, DF. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- Brasil. (2010). Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>.
- Caldart, R. S. (2012). *Educação do campo. Dicionário da educação do campo*, 2, 257-265, 2012.
- Candau, V. M., & Moreira, A. F. B. (2007). Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. *Brasília: Ministério da Educação*.
- Cordeiro, Y. E. M., Quaresma, R. D. J. C., & Pantoja, G. F. (2018). Dificuldades e limitações de ensino na Educação do Campo: reflexos da educação urbana; Abaetetuba-Pa. *Revista Debates insubmissos*. 1(3). 119-140.
- Correa, C. C M. (2017). A implementação de um novo currículo nas escolas da rede municipal de petrópolis—reflexões preliminares para a base nacional comum curricular. *EccoS—Revista Científica*, (43), 117-134.

- Freitas, L. (2010). A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. *Cadernos do ITERRA*, 15.
- Gil, A. C. (2017) *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Hage, S. (2014) Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto à afirmação da escola pública do campo de qualidade. Livro 3. *Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade*. Fortaleza-CE: EDUECE.
- Leite, A. C. P. C., Barros, O. F., & Hage, S. A. M. (2020). Licenciatura em Educação do Campo no Campus Universitário de Mazagão da UNIFAP: Proposições e Contextos. *Research, Society and Development*, 9(8), e179982324-e179982324.
- Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de educação*, (26), 109-118.
- Melo, J. C. de. (2011) *Por entre as águas do Sertão: currículo & educação ambiental das escolas rurais do Jalapão* (tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, SP, Brasil.
- Minayo, M. C. S. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (28a ed.), Vozes.
- Moreira, A & Silva, T. (1997). *Currículo, cultura e sociedade*. (2a ed.), Cortez.
- Munarim, A. (2008). Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. *Educação*, 33(1), 57-72.
- Pimentel, G. S. R., & Coité, S. L. S. (2021) Política curricular e Educação do Campo: discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contem.* 30(61), 267-282.
- Ribeiro, M. D. G. S., & Moreira, A. D. (2021). Educação do campo: tensões enfrentadas na garantia de políticas públicas educacionais da BNCC e o PNE. *Revista Velho Chico*, 1(1), 158-175.
- Rodrigues, A. C. S., & Santos, R. P. (2014). A resignificação do currículo nas escolas do campo: da descontextualização à contextualização. *Revista Cocar*, 8(16), 195-209.
- Santos, A. L. D. (2015). *Educação Do Campo: Discursos Sobre Currículo, Identidades e Culturas*. 2015. 148 f Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.
- Santos, R. D. S., & Santos, M. (2017). Educação do campo: classes multisseriadas e seus desafios pedagógicos. *Encontro internacional de formação de professores*, 10.
- Silva, T. T. (1996). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Vozes.
- Silva, T. T. (2016). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.