



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO HAB. EM
CIÊNCIAS NATURAIS**

RAFAEL DE JESUS CORRÊA QUARESMA

**CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA PROF.
BASÍLIO DE CARVALHO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ÓTICA
DOCENTE; ABAETETUBA-PA**

**ABAETETUBA, PA
2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS ABAETETUBA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO HAB. EM
CIÊNCIAS NATURAIS**

RAFAEL DE JESUS CORRÊA QUARESMA

**CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA PROF.
BASÍLIO DE CARVALHO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ÓTICA
DOCENTE; ABAETETUBA-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus Abaetetuba, como requisito para a obtenção de Grau em Licenciatura plena em Educação do Campo com habilitação em Ciências Naturais sob a orientação da Prof. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira.

**ABAETETUBA, PA
2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS ABAETETUBA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO HAB. EM
CIÊNCIAS NATURAIS**

Rafael de Jesus Corrêa Quaresma

**CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA PROF. BASÍLIO DE
CARVALHO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ÓTICA DOCENTE; ABAETETUBA-
PA**

Data de Defesa: ___/ ___/ ___

Conceito: _____

Banca Examinadora

Prof. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira (UFPA)

Profª Drª Jacqueline Freire (UNILAB)

Profª Drª Geovanna Ramos (UFG)

A Deus fonte de sabedoria e inspiração, a quem dedico o meu sucesso. E aos meus pais, familiares e amigos, pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Universidade Federal do Pará - UFPA-Campus Abaetetuba, por ter proporcionado uma educação de qualidade contribuindo de forma significativa para minha atuação e formação quanto profissional.

A Deus, fonte de vida e inspiração, que sempre me deu saúde, coragem e sabedoria, para alcançar meus objetivos.

A orientadora, Prof. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira, pelo incentivo, e compartilhamento de conhecimentos e experiências, dedicada no apoio excepcional aos seus orientandos.

Aos meus pais, Antônia Corrêa Quaresma e Pedro Rivair Sousa Quaresma, pela presença em minha vida, amor incondicional, apoio e incentivo na vida social e profissional.

Aos meus irmãos, Rivanildo Corrêa Quaresma e Adriana Corrêa Quaresma, pelo apoio e incentivo a minha promoção social e profissional.

A minha sobrinha, Ana Carolina Quaresma da Silva, por todo carinho, amor e alegria que me recebe toda vez que retorno para casa, a quem amo muito.

A minha namorada, Gracilene Ferreira Pantoja, por seu amor e parceria durante esses anos de curso, com quem dividir algumas das minhas angústias durante a elaboração deste estudo.

Aos meus avós, Pedro dos Santos Quaresma e Cidalgina de Sousa Quaresma, que foram de total importância para a concretização desse sonho, aos quais tenho profunda gratidão.

A Lorzenilda Pinheiro Feio, pela amizade e por quem guardo grande apreço desde os tempos do segundo grau.

Aos Professores informantes, que me forneceram subsídios para a realização desta pesquisa.

A Escola Professor Basílio de Carvalho, pelo acolhimento, espaço de pesquisa e atuação, contribuindo para meu desempenho profissional.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Diversidade), por ter sido de extrema importância para a minha formação acadêmica.

Rafael de Jesus Corrêa Quaresma

*“É o grau de comprometimento que
determina o sucesso”*

Remo Lupin - Rowling, J. K; 2015.

RESUMO

As políticas públicas educacionais voltadas para o campo se estruturam a partir de duas determinações, uma que segue os moldes do sistema capitalista e outra que busca o seguimento da ótica urbana, porque é considerada mais desenvolvida, contudo, é evidente que o ensino urbano segue uma lógica que não é a mesma da educação do campo, seguindo os aspectos da padronização curricular, por outro lado, a educação do campo visa um modelo de ensino que dialogue com a realidade dos educandos. O objetivo geral dessa pesquisa compreende a investigar as principais dificuldades que interferem em relacionar os saberes ocultos dos alunos do campo com os conteúdos escolares. A metodologia utilizada neste estudo é um Estudo de Caso, acometido previamente por Pesquisa Bibliográfica, apoiando-se em uma Abordagem Qualitativa, essa etapa foi realizada com professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Basílio de Carvalho - Abaetetuba/PA. Nesse estudo, leva - se em consideração que a aproximação do cotidiano escolar com a realidade social do educando resulta na formação integral do estudante, respeitando toda a dimensão que envolve o campo, sendo base de um currículo plural e inovador, alicerçado a uma educação democrática. Portanto, a partir das análises foi possível identificar que os maiores desafios da educação do campo, perpassam pela formação dos professores, o currículo fragmentado ou inexistente, além do acesso fácil ao ensino, o desinteresse pela pesquisa, e a falta de um vínculo próprio e engajamento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Currículo; Abaetetuba-PA.

ABSTRACT

The educational public policies aimed at the countryside are structured on the basis of two determinations, one that follows the molds of the capitalist system and another that follows seeks to follow the urban view because it is considered more developed, however, it is evident that urban education follows a logic that is not the same as the education of the field, aspects of curricular standardization, on the other hand the education of the field aims at a teaching model that will dialogue with the reality of the students. The general objective of this research is to investigate the main difficulties that interfere in relating students' hidden knowledge with the school contents. The methodology used in this study is a Case Study, previously undertaken by Bibliographic Research, supporting a Qualitative Approach, this stage was carried out with teachers of the state school of Primary and Secondary Education Professor Basílio de Carvalho - Abaetetuba/PA. In this study, it is taken into account that the approximation of school daily life with the social reality of the student results in the integral formation of the field, being the basis of a plural and innovative curriculum, based on a democratic education. Therefore, from the analyzes it was possible to identify that the greatest challenges of education in the field are teacher training, fragmented or non-existent curriculum, easy access to teaching, lack of interest in research, and lack of a proper and engagement.

KEY-WORDS: Field education, Curriculum, Abaetetuba-PA

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** A. Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Basílio de Carvalho 22
- Figura 2.** Alguns dos espaços escolares. A. Sala de aula. B. Laboratório de informática. C. Biblioteca..... 23
- Figura 3.** Pinturas nas Paredes da Escola remetendo a vida no Campo. A. Representação do trabalho oleiro. B. Representação do trabalho com a pesca e captura de camarões. C. Representação da Prática das benzedeadas..... 24

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	CAMINHOS DA PESQUISA.....	16
2.1	MOTIVAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	16
2.1.1	DELIMITAÇÕES CENTRAIS DA PESQUISA.....	18
3	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	19
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DE PESQUISA.....	22
3.1.1	INFORMANTES.....	25
3.1.2	COLETA DE DADOS.....	25
3.1.3	AS ENTREVISTAS.....	25
4	PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	26
4.1	PROFESSOR -1.....	26
4.2	PROFESSOR - 2.....	26
4.3	PROFESSOR - 3.....	27
5	REVISÃO DA LITERATURA.....	27
5.1	A PENSAR-SE O CURRÍCULO DAS ESCOLAS NO/DO CAMPO.....	27
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	31
6.1	O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA PROFESSOR BASÍLIO DE CARVALHO.....	31
6.2	DIFICULDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE UM ENSINO QUE CONTEMPLE OS ALUNOS DO CAMPO.....	38
6.3	EVIDÊNCIAS PARA UM ESTUDO NA LÓGICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	47
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
	APÊNDICES.....	62

1. INTRODUÇÃO

A relação entre campo e cidade é marcada principalmente por aspectos de desigualdade, e nos âmbitos da educação é visível que a educação urbana sempre recebeu mais aplicação de investimento públicos por parte dos governos, que as escolas do campo.

Saviani (1994), discutindo o trabalho como princípio educativo, nos demonstra que, “a cidade é tida como referência ao progresso e ao desenvolvimento, enquanto o campo como algo (...) atrasado, rústico, ou pouco desenvolvido” (SAVIANI; 1994, p. 05). Nesse contexto, o campo é compreendido na dinâmica da atualização através do modelo urbano de educação, onde este, está desconectado da realidade dos sujeitos que o habitam, esse caráter de desenvolvimento, premissas do sistema urbano, exclui quaisquer manifestações da cultura rural na escola em vista do desenvolvimento peculiar aos centros urbanos.

As políticas públicas educacionais voltadas para o campo se estruturam a partir de duas determinações, uma que segue os moldes do sistema capitalista e outra que busca o seguimento da ótica urbana, porque é considerada mais desenvolvida. Do ponto de vista do capital, a educação no campo não oportuniza a estes sujeitos condições de mudança e sim de aceitação e submissão, na lógica urbana acontece a implantação da escola urbana no campo, onde se estrutura em consonância com o ensino empregado nas escolas da cidade, ocultando os próprios saberes das comunidades em que as escolas estão inseridas.

O ensino relacionado aos conhecimentos do campo, se configura com uma forma de resistência contra o sistema hegemônico de sociedade, e põem-se a superação de limites impostos pela escola urbana. Deste modo, este modelo de ensino e sobretudo o currículo dentro da realidade do campo se constitui um instrumento de valorização de identidade enquanto alunos do campo.

Santos (2015), ressalta ainda que:

A educação do campo passa a refletir sobre a importância das identidades que constituem as peculiaridades de seus povos. Essa modalidade aparece como uma ação educativa destinada às populações do campo e fundada em suas práticas sociais e culturais: conhecimentos, valores e vivências. (SANTOS; 2015, p. 26)

Deste modo, Brasil (2008), afirma que neste processo de educação no campo acontece a “[...] transposição empobrecida da educação construída nas áreas urbanas” para o campo, e é justamente essa transposição empobrecida que leva ao êxodo rural escolar, quando os alunos residentes do campo se deslocam de suas comunidades até a cidade em função do estudo. (BRASIL; 2008, p.12)

O aluno do campo que se desloca diariamente de sua comunidade para a sede do município em busca da escola, traz consigo uma vivência rica de experiências e conhecimentos que não podem ser ignorados pela escola, deste modo, a escola que atende este aluno precisa de um currículo próprio ou adaptado, com identidades camponesas que busque atender a realidade dos alunos do campo em suas especificidades.

Todos esses processos formadores se constituem no que se entende “Por uma Educação do Campo”: movimento que busca delinear um projeto de educação que assuma a identidade camponesa não apenas como cultura diferenciada, mas principalmente como oriunda de um contexto específico. (SANTOS; 2015, p. 27)

O currículo escolar é um plano pedagógico utilizado pelos professores para se orientarem de forma sistêmica em relação ao ensino e aprendizagem de seus alunos, quando se refere aos estudantes do campo, este mesmo deve ser pensado para os próprios estudantes, e é necessário a escola entender os alunos do campo como sujeitos de identidades, com culturas e vivências diferentes da cidade, deste modo, integrando-os nas discussões escolares.

Portanto, se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. [...], O campo tem sua singularidade, sua vida, e a educação no campo, portanto não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. (FREITAS; 2010, p. 159)

E quando essa realidade se refere as escolas do campo ou que atende os alunos do campo, é essencial que o professor veja o aluno como sujeito carregado de conhecimentos, e possa introduzir estes conhecimentos em sua aula de forma contextualizada, afim de contribuir com a formação daquele estudante possibilitando condições para que cada aluno se perceba enquanto sujeito histórico e ativo, e estes passem a compreender a sua realidade de forma dinâmica, no intuito de que o aluno observe o seu espaço e compreenda as múltiplas relações de aprendizado existente, pois, é necessário que ocorra essa troca de conhecimentos entre professor/aluno, considerando que ensinar e aprender são relações mutualísticas¹.

Os currículos não são conteúdos prontos a serem repassados aos alunos. São uma construção e uma seleção de conhecimentos, valores, instrumentos da cultura produzidos em contextos e práticas sociais e culturais. Daí a preocupação em recuperar, nos currículos, a estreita relação entre conhecimento e cultura. (BRASIL; 2006, p. 04)

¹ Nas Ciências Naturais este termo se sobrepõe a uma relação ecológica entre dois indivíduos que convivem harmonicamente proporcionando benefícios entre si.

Por isso é necessário que o professor esteja sensível a trabalhar o currículo oculto² de acordo com a sua realidade e sintetiza-los de forma que o aluno compreenda seu espaço, sua cultura, a dinâmica de suas comunidades, de forma orientada por um professor.

A didática de um professor se baseia na forma em que o mesmo avalia seu método de ensino e a partir disso se permite há uma reflexão, e busca a ressignificação de sua prática, e é uma atividade que exercita o olhar crítico do professor, aliando a teoria e a prática para um melhor desenvolvimento em sala de aula, nesse sentido o professor voltado para o ensino e a escola do campo deve estar atento a essa ressignificação, pois, é necessário um trabalho que envolva os estudantes e estes possam se sentir como sujeitos incluídos no processo educacional e que possibilite a construção própria do conhecimento integrado as suas verdades.

O que se percebe, é que mesmo no século XXI, as escolas localizadas no campo parecem que se estagnaram no tempo, as políticas públicas voltadas para estas escolas ainda engatinham em relação as propostas da escola urbana. São muitas as dificuldades para o aluno do campo permanecer na escola da comunidade, por isso muitos pais procuram as escolas urbanas para seus filhos, só que esse contexto de ensino exclui estes alunos recém-chegados, por que não conhecem e nem buscam conhecer o público que atendem.

Nesse sentido Libâneo (1991), destaca a importância do trabalho docente dentro do contexto e da valorização da realidade social em que ambos sujeitos estão envolvidos, considerando a prática docente instrumento para percepção e aceitação das múltiplas identidades presentes em sala de aula, em que o próprio indivíduo do campo nega por não se achar parte integrante do todo. Muitas vezes se considerando um próprio intruso no ambiente escolar.

O trabalho docente, portanto, deve ter como referência, como ponto de partida e como ponto de chegada, a prática social, isto é, realidade social, política, econômica, cultural da qual tanto o professor como os alunos são parte integrantes. (LIBÂNEO; 1991, p. 79)

Por isso, considera-se o currículo oculto de extrema relevância quando se trata da educação do campo, os alunos do campo possuem conhecimentos a serem trabalhados pelos professores é necessário que o professor mostre os caminhos, conduza estes

² Currículo oculto se configura como todo e qualquer conhecimento que o aluno do campo traz de sua comunidade, de seu espaço, sua cultura e etc. Para Forquin (1992), estes conhecimentos podem auxiliar no desempenho social, cultural e educacional do aluno, desde que sejam trabalhados pela escola.

conhecimentos, proporcionando a relação entre os assuntos a partir de seu contexto, estes a níveis sociais, ambientais, econômicos, históricos, geográficos, religiosos e culturais etc., pois, é necessário focalizar estes conhecimentos e trabalhar de maneira em que o aluno se veja como sujeito de identidade, relacionando seu contexto, seu espaço, suas práticas como centro das discussões em sala de aula.

Nesse contexto Hage (2011), afirma que:

Como consequência, o conjunto de crenças, valores, símbolos e conhecimentos das populações do campo e seus padrões de referência e sociabilidade, que são construídos e reconstruídos nas relações sociais, no trabalho e nas redes de convivência de que participam, não são incorporados nas ações educativas das escolas[...]. Isso contribui para o fracasso escolar das populações do campo, pois reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades. (HAGE; 2011, p. 101)

O ensino para os estudantes do campo deve ser pensado de forma que sintetize as múltiplas relações sociais existente no campo, relações estas que se constituem nos movimentos sociais, nas comunidades, e nos acampamentos, necessita-se criar um processo mais sistemático de intercâmbio entre o ensino escolar dos alunos do campo e as comunidades. Nesse propósito, Morigi (2003), pondera que “A definição curricular para a escola do campo passa por um processo onde a cultura urbana dominante é que determina o modelo a ser utilizado nas escolas, mesmo as da zona rural” (MORIGI; 2003, p. 06). No entanto, para que possa acontecer essa sistematização de conhecimentos, primeiramente é necessário que se estabeleça uma autonomia institucional, para então (re) produzir a sua própria maneira de educar.

O tempo educativo e o currículo da educação do campo precisa e deve atender a logística do campo, em uma didática que envolva a teoria e a prática, e o campo seja visto realmente como objeto de estudo e que o currículo do campo atenda os fenômenos da realidade de cada sujeito. Pois, é necessário adaptar o ensino aos estudantes do campo, a escola precisa trabalhar sua realidade, conhecer as comunidades em que estes estão inseridos, sistematizar meios para o educando se sentir agente também de conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96; prevê apenas uma adaptação dos conteúdos e da metodologia utilizada por cada professor em relação a esses conhecimentos dos alunos do campo. Contudo não há valorização do trabalho, dos modos de vida e da cultura rural nas escolas no/do campo.

A escola, através do currículo, não apenas reproduz conhecimentos, mas transmite relações de poder e, no caso da escola rural, a relação sempre é de inferioridade diante da concepção urbana dominante. (MORIGI; 2003, p. 06)

Assim, considera que o emprego do currículo escolar é fundamental para a moldagem e construções de identidades seja do campo ou da cidade, por isso se faz necessário a adaptação ou adequação da proposta curricular das escolas que atende o alunado do campo, não engrandecendo os conhecimentos dos alunos do campo e diminuindo os da cidade, mas permitindo um diálogo entre ambos conhecimentos, partindo de um consenso entre as diferentes realidades.

É evidente que o ensino urbano segue uma lógica que não é a mesma do campo, muito em função da padronização do currículo urbano, e na perspectiva da educação do campo, ao contrário disso, se visa um modelo de ensino que dialogue com a realidade dos educandos.

2. CAMINHOS DA PESQUISA

2.1. MOTIVAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Em fevereiro de 2015 fui selecionado como bolsista para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Diversidade), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), o referido programa se constitui como uma política afirmativa voltada diretamente para o apoio aos licenciandos de instituições de ensino superior, tendo como uma de suas principais contribuições a formação inicial de professores com estímulo à docência em escolas de ensino básico do campo, compreendendo sujeitos de populações tradicionais, entre ribeirinhos, quilombolas e de etnias.

Conforme o decreto de nº 7.219/2010, que estabelece a disposição do programa e sua finalidade para o progresso da educação pública brasileira.

O programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID), executado no âmbito da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior-CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. (DECRETO Nº 7.219; 2010)

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência (PIBID - Diversidade) no Campus Universitário de Abaetetuba é reservado aos discentes do curso de licenciatura em Educação do Campo, pela Universidade Federal do Pará, e tem como finalidade a inserção de bolsistas nas escolas públicas estaduais do município, escolas estas que

atendem em sua maioria grande parcela de estudantes do campo, estes vindo das ilhas, estradas e ramais do município de Abaetetuba-PA.

Em Abaetetuba o programa atende três escolas estaduais de ensino fundamental e médio que recebem inúmeros estudantes vindo do campo, entre estas escolas, uma atendida é a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Basílio de Carvalho, localizada no centro comercial do município de Abaetetuba, como ponto estratégico para receber os estudantes oriundos das ilhas e estudantes que se deslocam diariamente das estradas e comunidades rurais.

No entanto, o interesse pela pesquisa surgiu a partir do envolvimento com o programa PIBID-Diversidade, com a sala de aula e com os estudantes, no ano de 2015 acompanhei os alunos do 8º ano “A” do ensino fundamental, em 2016 a mesma turma, porém já no 9º ano do ensino fundamental e em 2017 a turma do 6º ano “B” do ensino fundamental, acompanhando de perto as turmas notei que a maioria dos estudantes possuem vínculo com o campo, compreendendo ilhas e estradas. E mesmo com essa pluralidade presente na escola percebi que os alunos não são contemplados com didáticas e adaptações que envolva seus contextos, as aulas formais urbanas não compreende estes alunos além de ignorar suas realidades.

O contato com a escola pública foi determinante e me fez entender a necessidade de um ensino voltado para o aluno do campo, os livros didáticos utilizados pela escola, as atividades desconexas da realidade do campo, deixam tanto o professor quanto os alunos sem saber o que fazer, devido tanto o conteúdo quanto as atividades do livro didático apenas considerar o aluno urbano dentro do contexto educacional, o que muitas vezes causa um estranhamento em sala de aula, pois são realidades urbanas que os alunos desconhecessem.

Como nos apresenta Santos (2015);

A questão é que o currículo e, mais nitidamente, o livro – texto, com todas as noções e os conceitos voltados à realidade da escola urbana, continua intencionalmente a servir de referência exclusiva para o trabalho desenvolvido na escola do campo, o que se constitui como hegemonia cultural e curricular. [...], O fato é que os ditos “modelos prontos de currículos” se distanciam em muito das realidades vivenciadas pelos sujeitos residentes no meio rural. Assim, o currículo desenvolvido a partir de um modelo cartesiano de educação naturaliza as diferenças dos sujeitos, nega e silencia as distintas identidades, transportando a proposta curricular da escola urbana para a escola do campo. (SANTOS, 2015 p. 12)

2.1.1. DELIMITAÇÕES CENTRAIS DA PESQUISA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Basílio de Carvalho (*locus* de pesquisa), é uma escola localizada em perímetro urbano, mas algumas características reforçam a legalidade de uma escola rural, dentre essas características uma é determinante, o alunado sendo quase exclusivamente do campo, só que esta principal característica que delimita como uma escola do campo não é evidenciada dentro do contexto da educação do campo, deste modo com essa pesquisa procura-se entender as razões que impedem o progresso de um estudo alicerçado aos conhecimentos dos educandos, motivos pelo qual o currículo oculto não é levado em consideração pelos professores nas aulas diárias.

A questão problema, e que circuncidou toda essa discussão em torno do currículo da educação do campo se dá em caráter de investigar o motivo principal pelo quais os professores da Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Basílio de Carvalho, possuem dificuldades em relacionar a vida do campo, os conhecimentos ocultos dos alunos com os conteúdos em sala de aula, visto que a escola atende um número percentual de 90% de estudantes vindo da área rural (ilhas e estradas) do município de Abaetetuba.

Este estudo segue uma perspectiva de um currículo que esteja de acordo com a verdade dos educandos ingressos na referida instituição de ensino, que passe a valorizar estes conhecimentos e congregue uma estreita relação entre os sujeitos camponeses e os conteúdos disciplinares, que os envolva e auxilie na construção de sua própria identidade como aluno que mora no campo e estuda na cidade, fortificando sua autonomia e autoestima. Este trabalho levanta questionamentos da necessidade de um ensino adaptado que contemple as especificidades do aluno do campo, que permeie e valorize a cultural rural, os modos de vida e as dinâmicas comunitárias.

O objetivo geral desta pesquisa compreende a investigar juntos aos professores do ensino fundamental quais as principais dificuldades que interferem em relacionar os saberes ocultos dos alunos do campo com os conteúdos escolares na Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Basílio de Carvalho, Abaetetuba-PA.

Os objetivos específicos dessa pesquisa são três, sendo os que irão complementar a partir das análises das narrativas dos entrevistados a estruturação desse texto, dentre estes:

- Investigar se o currículo escolar utilizado pelos professores valoriza o currículo oculto dos alunos do campo.

- Identificar as principais dificuldades que interferem para a produção de um ensino que busque atender o aluno do campo.
- Evidenciar a valorização de um estudo compreendido na lógica da educação do campo.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Para Minayo (2002), a metodologia de pesquisa se constitui como a prática principal de qualquer estudo científico, pois, defini como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO; 2002, p. 16). Para a autora a metodologia se estabelece como trajeto que o pesquisador irá traçar para alcançar seus resultados, mas evidencia que a metodologia não é uma normatização do plano puramente a ser seguido, e sim, uma base para a pesquisa, que permite mudanças e ratificações sempre que necessárias.

A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. [...], é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. (MINAYO; 2002, p. 16)

Então, entende-se que é na sensibilidade e no olhar do pesquisador que se estabelece o interesse pela compreensão da realidade, a busca pela resposta se faz na presença dos questionamentos, sem estes não existe pesquisa, pois, é na problematização da realidade vivida que se estabelecem as respostas. Conforme, Minayo (2002), caracteriza como de extrema necessidade “tratarmos de uma realidade da qual nós próprios, enquanto seres humanos, somos agentes” nesse caso, não nos omitindo a realidade presente. (MINAYO; 2002, p. 11)

Nesse sentido Minayo (2002), acrescenta que;

Não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas. (MINAYO; 2002 p. 14)

Portanto, o caráter metodológico deste estudo cumpre-se em duas etapas, a primeira cometida por Pesquisa Bibliográfica na plataforma Google Acadêmico acerca do tema estudado, partindo de palavras-chave como: Educação do campo, Educação Curricular e Currículo da Escola do Campo, estas que delimitaram o material para a seleção da bibliografia utilizada. Deste modo, buscando aporte teórico em autores como: Araújo & Silva (2008), Arroyo; Caldart & Molina (2008), Costa (2015), Freire (1996), Hage (2011), Melo (2011), Santos (2015), Santos (2009), Saviani (1994), Libâneo (1991),

entre outros, além de autores como: Minayo (2002), Gil (2008) e Fonseca (2002), que subsidiaram a estruturação metodológica do projeto de pesquisa.

Segundo Gil (2008), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL; 2008, p. 50). Esse tipo de pesquisa repara a essência do texto produzido, pois possibilita ao investigador o contato com diferentes estudos e interpretações referentes ao tema estudado. Por isso, em todo e qualquer tipo de investigação, a Pesquisa Bibliográfica precede a escrita e até mesmo a pesquisa de campo, os dados da revisão bibliográfica para este estudo foram condensados em resumos e fichamentos no intuito de facilitar a leitura e escrita posteriormente.

Gil (2008), afirma que;

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. (GIL; 2008, p. 50)

Nesse propósito, entende-se que a Pesquisa Bibliográfica se estabelece como uma importante ferramenta para a solidificação das teorias nos diferentes tipos de estudos, pois garante a aproximação do pesquisador com outras realidades já produzidas, o que se considera de extrema relevância para o campo da ciência, pelo simples fato de culminar com o que está sendo desenvolvido pelo pesquisador.

A segunda e mais importante etapa metodológica deste estudo se caracteriza como um estudo de caso, que para Yin (2001), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos” (YIN; 2001, p. 32).

Segundo Fonseca (2002), o estudo de caso se caracteriza pela análise de um determinado grupo social, em busca pela compreensão do ponto de vista do entrevistado, para a proposição da realidade vivida. Como propõem.

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA; 2002, p. 33)

Alves (2006), complementa que “os exemplos mais comuns para esse tipo de estudo são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa, ou um evento” (ALVES; 2006, p. 640). Por isso, nesse sentido esta pesquisa se constitui como um estudo de caso por compreender apenas um grupo de

indivíduos, os quais intencionam suas respostas de acordo com o nível de compreensão sobre o assunto proposto neste estudo.

A abordagem utilizada neste estudo foi de caráter qualitativa, aliando-se a necessidade de compreender os sujeitos investigados, no que se estabelece como uma conexão com a realidade de investigação.

Para Minayo (2002), a abordagem qualitativa abrange muito mais que dados quantificados em tabelas ou gráficos, por se expressar através das relações que o pesquisador desenvolve com o grupo objeto de investigação, pois, é através dos dados de pesquisa que se pode entender o outro.

A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. (MINAYO; 2002, p. 15)

Como instrumentos para coleta de dados, esta pesquisa contou com a utilização de um questionário (Apêndice A) contendo 06 (seis) perguntas que foram essenciais para a indução dos perfis dos sujeitos de pesquisa, além de um roteiro semiestruturado (Apêndice B) contendo 13 (treze) perguntas abertas, utilizou-se também de caderno e caneta para pequenas anotações e uso de um gravador de voz portátil.

Triviños (1987), defende a importância da entrevista semiestruturada, pois possibilita ao pesquisador um contato amplo com as respostas dos informantes, o que determinará para uma melhor análise dos dados coletados. Para o mesmo autor, os questionamentos da entrevista semiestruturada deve estar aliado ao tema de pesquisa e principalmente ao objetivo que se quer chegar.

A entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. (TRIVIÑOS; 1987, p. 146)

Manzini (1991), completa ainda que;

A entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. (MANZINI; 1991, p. 154)

Contudo, Triviños (1987), afirma que essa técnica de pesquisa é fundamental para análise dos dados dos informantes, partindo desse meio pode-se entender a realidade que se estima ao questionar. Pois, essa técnica de pesquisa:

[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença

consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. (TRIVIÑO; 1987, p. 152)

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada com professores da Escola estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Basílio de Carvalho, localizada no centro comercial do município de Abaetetuba-PA, local estratégico para acolher inúmeros alunos do campo, alunos estes que se deslocam todos os dias de suas residências situadas nas ilhas e estradas do município. Esta escola é escolhida pelo país pelo fato de viabilizar a vida dos seus filhos, devido ser a escola mais próxima da feira do município, sendo o porto para os alunos ribeirinhos que fazem o trajeto ilha-cidade, e também por ser em frente à praça Francisco Azevedo Monteiro ou Praça da Bandeira, que é o ponto de ônibus para quem vem das estradas.

Figura 1. A. Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Basílio de Carvalho. Fonte: Rafael Quaresma



A escola atende uma diversidade de alunos, entre urbanos e rurais, assim possui um alunado específico e diferenciado de outras escolas do mesmo município, este último grupo em sua maioria, um percentual entorno de 90 %, a escola no turno da manhã possui um total de 16 (dezesseis) turmas, sendo 6 (seis) do ensino médio e 10 (dez) do ensino fundamental. A escola em sua estrutura predial conta com: laboratório de informática, uma biblioteca, laboratório multidisciplinar, quadra poliesportiva, sala dos professores, sala da coordenação pedagógica, sala da direção, lanchonete, salão de recreação, copa, além dos banheiros.

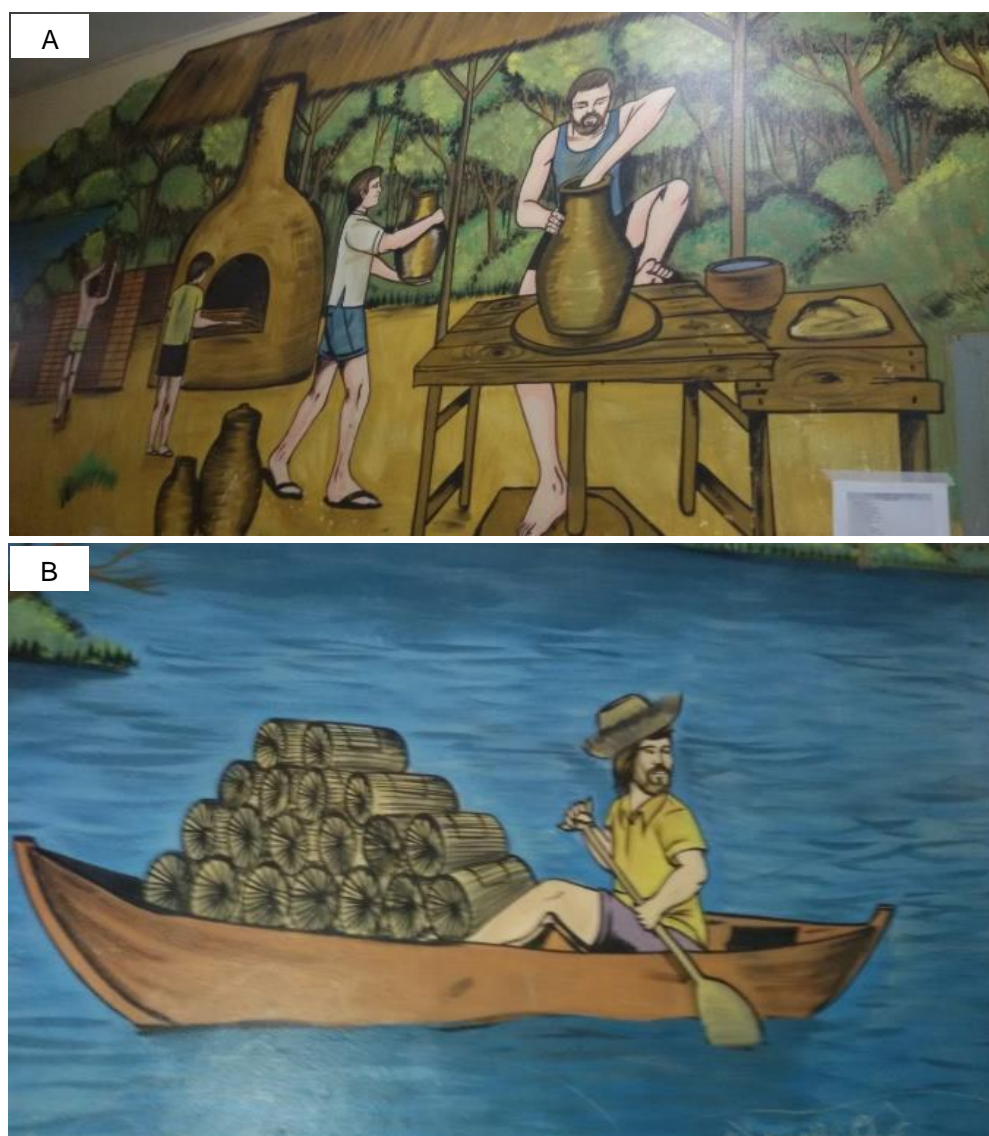
Figura 2. Alguns dos espaços escolares. A. Sala de aula. B. Laboratório de informática. C. Biblioteca. Fonte: Rafael Quaresma.



Uma característica da escola que não passa despercebida é o fato de todas as pinturas nas paredes da escola remeterem ao meio rural, são inúmeras as figuras que retrata o dia-a-dia dos moradores do campo, imagens de personagens e trabalhadores do cenário rural, assim considera-se que a escola se reconhece dentro das particularidades

do campo, porém as práticas desenvolvidas nessa perspectiva do campo são quase que inexistentes. Por isso a funcionalidade deste estudo, entender o posicionamento dos principais agentes da escola, que são os professores, conhecer o seu ponto de vista em relação a didática do campo.

Figura 3. Pinturas nas Paredes da Escola remetendo a vida no Campo. A. Representação do trabalho oleiro. B. Representação do trabalho com a pesca e captura de camarões. C. Representação da Prática das benzedadeiras. Fonte: Rafael Quaresma.





3.1.1 INFORMANTES

Como sujeitos informantes para esta pesquisa foram selecionados 04 (quatro) professores ambos atuantes no ensino fundamental. As entrevistas para coleta de dados foram agendadas previamente com antecedência de uma semana respeitando a agenda de ambos pesquisados, as entrevistas foram realizadas nos meses de agosto e setembro de 2017. Dos 04 (quatro) professores selecionados para a participação neste estudo somente 03 (três) estiveram disponíveis para responder os questionamentos de pesquisa, já, o quarto professor por motivo de última hora cancelou antecipadamente a entrevista, porém agendada.

Vale ressaltar que para ambos professores envolvidos nessa pesquisa foi garantido o sigilo sobre suas identidades por fins institucionais, para que não os comprometa perante o exercício de sua prática docente. Os professores envolvidos neste estudo foram identificados como PROFESSOR-1; PROFESSOR-2 e PROFESSOR-3, para uma melhor análise dos dados de pesquisa.

3.1.2 COLETA DE DADOS

3.1.3 AS ENTREVISTAS

A primeira entrevista desta pesquisa realizou-se na segunda sexta-feira do mês de agosto de 2017 na residência do PROFESSOR-1, pelo qual foi recebido com grande vontade e entusiasmo demonstrado em querer participar da pesquisa, o que facilitou nas respostas e abertura do diálogo para o tema de investigação. O local onde se realizou a entrevista foi no pátio de sua residência, ambos sentados em cadeiras de balanço frente a

algumas plantas em vasos ali expostas, o professor entrevistado demonstrou segurança em suas respostas e com muita sensatez respondeu a todos os questionamentos de pesquisa, o tempo de duração da entrevista durou 27 (vinte e sete) minutos e 32 (trinta e dois) segundos.

A entrevista com o PROFESSOR-2 realizou-se no terceiro sábado do mês de agosto de 2017, o local sugerido pelo professor foi a cozinha de sua casa, sentando-nos à mesa, de início me ofereceu um café com alguns biscoitos, fazendo algumas perguntas sobre o estudo o qual estava preste a participar, o tempo de duração da entrevista durou 25 (vinte e cinco) minutos e 45 (quarenta e seis) segundos, em minha percepção em alguns questionamento o informante ficou bem mais à vontade para responder, em outros foi mais objetivo.

A terceira e última entrevista desta pesquisa realizou-se com o PROFESSOR-3, na primeira terça-feira do mês de setembro de 2017, o local proposto pelo professor foi laboratório multidisciplinar da escola, durante um horário livre que possuía sem aula neste dia, no local continha uma mesa e algumas cadeiras onde nos sentamos para o início da entrevista, bem próximo a nós a estrutura óssea do ser humano em material sintético, possuía alguns armários e na pia central do laboratório vários frascos de produtos químicos expostos. O informante respondeu a todos os questionamentos do roteiro de pesquisa, porém fazia um movimento constante de olhar o relógio, sinalizando que tinha um outro compromisso, o tempo de duração da entrevista durou 19 (dezenove) minutos e 16 (dezesseis) segundos.

4. PERFIL DOS ENTREVISTADOS

4.1 PROFESSOR-1 – Do sexo feminino, aos 36 (trinta seis) anos de idade, casada, moradora do município de Abaetetuba (área urbana), graduada, atuante ensino fundamental da escola, possui entre 02 (dois) a 06 (seis) anos de experiência como professor, renda mensal entre 02 (dois) a 05 (cinco) salários mínimos, tempo de serviço na escola também entre 02 (dois) a 05 (cinco) anos.

4.2 PROFESSOR-2 – Do sexo masculino, aos 30 (trinta) anos de idade, solteiro, morador do município de Abaetetuba (área urbana), graduado com especialização, atuante no ensino fundamenta da escola, possui entre 02 (dois) a 05 (cinco) anos de experiência como professor, renda mensal entre 02 (dois) a 05 (cinco) salários mínimos, tempo de serviço na escola a menos de 1 (um) ano.

4.3 PROFESSOR-3 – Do sexo feminino, aos 42 anos de idade, casada, moradora do município de Abaetetuba (área urbana), graduada, atuante no ensino fundamental e médio da escola, possui entre 06 (seis) a 10 (dez) anos de experiência como professora, renda mensal entre 06 (seis) a 10 (dez) salários mínimos, tempo de serviço na escola entre 02 (dois) a 05 (cinco) anos.

5. REVISÃO DA LITERATURA

5.1 A PENSAR-SE O CURRÍCULO DAS ESCOLAS NO/DO³ CAMPO

A educação do campo é resultante de um processo conflituoso principalmente por arguição dos movimentos sociais em busca dos direitos civis das populações menos favorecidas, para os movimentos sociais institucionalizados no campo a educação se torna uma de suas principais pautas, além da valorização de sua identidade social e cultural. As escolas localizadas no campo surgem como uma resposta a essa demanda dos movimentos sociais, só que criadas e pensadas a partir de modelo urbano de educação que desmonta a proposta de evidência do sujeito do campo.

Machado (2009), considera que esse modelo urbano de ensino proposto pela escola da cidade contribui para que “muitas pessoas passam a negar sua própria condição campesina, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico” (MACHADO, 2009, p. 194). Nesse sentido, o contato dos alunos do campo com a escola urbana e sobretudo o currículo padronizado passa a reproduzir nestes uma vertente de valorização da cultura urbana e omitindo sua própria condição campesina.

Segundo, Moreira & Silva (1994), “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA & SILVA; 1994, p. 08). Por isso é importante fazermos essa discussão sobre a valorização do currículo oculto dos estudantes do campo nas escolas que os recebem, seja no campo ou na cidade, visando sua formação integral aliada aos aspectos sociais dos quais partem.

Arroyo; Caldart & Molina (2008), acrescentam que;

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados,

³ Utilizo essa expressão para me referir as escolas campesinas, a escola *no* campo é aquela em que se localiza em real espaço rural, (ilhas e estradas), a escola *do* campo é aquela que mesmo não estando localizada em espaços rurais atendem as especificidades da educação do campo. Só que estas denominações de escolas campesinas nem sempre assumem uma identidade rural, mas na maioria das vezes um caráter urbano.

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. (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2008, p. 78-79)

Para estes autores, a cultura urbana implantada nas escolas do campo, responde a uma necessidade mascarada da sociedade hegemônica de estabelecer uma padronização da modernidade advinda dos centros urbanos, que mistifica um modelo único de ensino a ser seguido, nesse caso, ignorando todo um contexto que se inseri não só a escola como também os alunos do campo e suas vidas.

Para Pimentel (2007);

[...] o currículo é, antes de tudo, uma configuração dos modos de vida de habitar o mundo, por isso mesmo não pode ser pensado fora dos limites e possibilidades de sentir, agir e pensar a humana-idade que faz as histórias do presente no solo sempre fértil e fecundo da escola e de todos os espaços em que o viver comum inspira e pratica a educação. (PIMENTEL; 2007, p. 20).

Para Veiga (1995), o currículo escolar é a peça principal inerente a educação, porque é responsável pela formação do indivíduo, são os saberes a serem transmitidos, uma ideologia de mundo, é o que trará ao educando a capacidade para interpretar as diferentes realidades ao qual se submete todos os dias. Nesse caso sublime podemos nos relacionar aos alunos do campo que se deslocam do campo para a cidade em função dos estudos.

Como defende Veiga (1995);

[...] o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo. (VEIGA; 1995, p. 82)

De acordo com o decreto presidencial de nº 7.352 de 4 novembro de 2010, que assegura o direito a educação do campo, em conformidades com os diferentes seguimentos governamentais, bem como as condições de infraestruturas destas escolas, e o trabalho escolar concordante com a realidade que a compreende.

No artigo 1º, determina que:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e 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. (Decreto nº 7.352/2010)

Nesse documento o direito a educação aos povos do campo se enquadra em uma perfeita harmonia, pelo fato trazer em pauta questões de extrema importância para a

educação do campo, mas, antes disso precisa-se romper com o modelo de ensino que se tem hoje, puramente urbano para todos os seguimentos educacionais, o próprio documento ressalta a necessidade do estudo para essas populações dentro dos seus contextos, e suas pluralidades.

Por isso é importante um replanejamento curricular para as escolas no/do campo que se atente a diversidade de seu alunado, que os compreenda, que os inclua, um currículo dialógico, que reproduza não só os valores urbanos, mas como também os rurais dentro de todas as especificidades da escola, um currículo pensado para estes educandos que congregue além do contexto escolar disciplinar, mas também a vida sociativa em comunidade.

De acordo com o Art. 2º do Decreto Nº 7.352/2010, dentre os princípios da educação do campo destacam-se os seguintes incisos:

- 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. (Decreto nº 7.352/2010)

Nessa perspectiva o currículo que se pensa para as escolas no/do campo é aquele que compartilham dos mesmos significados, intrínsecos a realidade de todos, levando em conta os saberes, as vivências e os conhecimentos dos alunos, um currículo desenvolvido para autenticar uma identidade ora marginalizada pelo sistema padronizado e hegemônico de sociedade.

Santos (2009), considera que;

[...] os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de argumentação, de questionamento, de crítica e sua capacidade de formular propostas de solução para problemas detectados. [...] é fundamental que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolvam diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais, de tal modo que os estudantes sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do outro, condição necessária

para a vida em uma sociedade realmente democrática. (SANTOS; 2009, p. 13-14)

Desse modo as didáticas e o currículo das escolas do campo, devem valorizar os saberes dos alunos, oculto pelo sistema padrão de ensino, é necessário um intercruzamento entre os saberes escolares e os saberes provenientes de seu contexto de sua especificidade. Uma democratização entre os saberes, um respeito com a vida do outro. Santos (2009), sugere um currículo que “[...] busque a integração de conteúdos de diferentes campos, rompendo com a organização disciplinar, que se articule com os problemas da vida cotidiana, buscando formas de trabalho que permitam ao aluno construir conhecimento, bem como diferentes habilidades intelectuais, formas de conduta e valores” (SANTOS; 2009, p. 13).

O currículo das escolas no/do campo deve “se alicerçar no reconhecimento e na afirmação da diversidade sociocultural, contribuindo com uma formação pautada na convivência das diferenças e na participação do conjunto de seus sujeitos, grupos e populações nos rumos de um projeto [...] de desenvolvimento territorial inclusivo, sustentável e solidário” (CORDEIRO; 2010, p. 60).

É nessa perspectiva do ensino inclusivo que se pensa em uma proposta real para a educação do campo, pois se evidencia que as determinações, leis e decretos para este setor se tornam só mais um documento porque efetivamente não se cumprem, não se respeita a diversidade do campo, as escolas, a vida e os sujeitos, devido a sobreposição de um sistema que esmaga e que os torna invisível, seja na escola ou na sociedade em geral, por isso antes mesmo de se pensar em uma estruturação ou organização curricular das escolas no/do campo é necessário estas escolas se auto definirem como um escola do campo ou que realmente esteja no campo.

Para Lima (2013), o currículo da educação do campo “se constitui a partir das experiências e das vivências dos alunos no contexto do campo, dos diálogos estabelecidos com as ações e mobilizações desenvolvidas pelos movimentos sociais, bem como, com os saberes culturais e as tecnologias sociais produzidas entre gerações, tendo em vista que esses saberes e práticas são fundamentais para a formação dos jovens enquanto cidadãos” (LIMA; 2013, p. 615).

Saviani (2003), nos coloca que;

O processo de construção do currículo deve estar para além da dinâmica de seleção e organização dos conteúdos, voltando-se principalmente para redefinição do papel da escola. Nesse processo, os conteúdos precisam ser pensados, não como verdades absolutas e neutras, mas como saberes históricos e culturais construídos socialmente a serem questionados e confrontados com

as experiências dos alunos, possibilitando a produção de novos conhecimentos produzidos “a partir do velho, negando-o e transformando-o num processo dialético de continuidade/ruptura” (SAVIANI, 2003, p. 73).

Desse modo, o currículo integrado a realidade dos alunos do campo passa a refletir sobre o real significado de ser do campo, introduz e viabiliza a promoção do trabalho educativo dentro das especificidades que envolve o campo, correlaciona com o cotidiano dos estudantes, facilita o aprendizado, ressalta seu espaço, sua cultura, seu modo de vida, fortalecendo ainda mais sua identidade campesina, convergindo para uma intensa relação entre os saberes ocultos como os saberes escolares, oportunizando-os aos alunos do campo o de direito a experimentar novas didáticas, estas conectadas com a sua realidade.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1. O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA PROFESSOR BASÍLIO DE CARVALHO

Esse capítulo apresenta considerações sobre o currículo e a educação do campo na Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Basílio de Carvalho a partir da ótica dos sujeitos investigados, é importante expor que os primeiros resultados deste estudo foi publicado no livro **Formação de Professores: Experiências no Cotidiano da Escola Pública** – com o seguinte título: **O Currículo Oculto Invisibilizado pela Escola Urbana: Debates e Desafios da Educação do Campo**; Rio de Janeiro, Autografia, p. 204-215, 2017.

Atualmente o campo ganhou um maior destaque, muito em função das políticas afirmativas para o campo e os embates dos movimentos sociais, pela reivindicação de direitos básicos como: saúde, educação e visibilidade social, e também passou a ser fruto de diversos setores acadêmicos que envolve a pesquisa e a extensão. Ganhou representatividade e força política em esferas nacionais.

Tanto é, que a Educação do Campo passou a ser uma demanda também das Universidades e Institutos Federais pelo país, e cada vez mais, cursos de graduação e pós-graduações são criados na perspectiva envolvente do campo e também da região Amazônica. Em outrora, a educação que se tinha era totalmente conservadora, elitista e excludente, marcas que resultam até os dias de hoje, característica presente na fala de 02 (dois) dos entrevistados quando se indaga sobre a educação do campo.

[...], hoje se discuti mais as políticas educacionais para o campo, na minha época de graduação se falava de forma superficial e as vezes nem se falava, eu particularmente não tive esse contato maior de como trabalhar no campo,

penso eu, é que a universidade visava o trabalho na cidade, por isso não se discutia a educação do campo como se deveria. (PROFESSOR-1)

A educação do campo hoje é uma novidade para nós professores que já fomos formados a tanto tempo, hoje se fala mais nessa perspectiva de ensino para quem mora no campo, quando eu estudava era uma educação totalmente elitista, então você já deve imaginar, o campo era esquecido. (PROFESSOR-3)

Nas narrativas dos entrevistados ambos expressam o modelo pelo qual foram educados, são marcas que querendo ou não passam a refletir na educação que se tem hoje, proponente apenas ao modelo urbano, uma educação voltada para a cidade, onde o campo se colocava em condições de marginalização social, nesse sentido o que resultaria para as populações do campo era a aceitação do que advinha da cidade, nesse caso a educação urbana.

Concordando com Costa (2015), quando nos coloca que;

A compreensão da história nos leva saber que a educação sempre foi imposta aos interesses sociais, visto que historicamente, no modelo de desenvolvimento brasileiro, comandado pelas elites, acreditava-se que a população rural não precisava aprender a ler e escrever, numa clara negação do direito de acesso e permanência na escola para a população do campo, bem como predominava o entendimento de que rural era tudo o que sobrava do urbano e era sinônimo de atraso (COSTA; 2015, p. 219-220).

Compreendendo dessa forma que a educação nunca foi pensada para o campo, esta se insere neste meio e se estabelece como política de embelezamento do meio rural, como uma proposta de integração dos “coitadinhos” do campo à educação, que politicamente visava a superação desse estilo de vida peculiar do campo, ora considerado incivilizado para o estilo da vida da sociedade urbana dominante.

Como nos propõem Arroyo, Caldart & Molina (2008), sobre a relação cidade-campo que;

[...] considera o campo como, lugar atrasado, inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 11).

Para Santos (2015), esse modelo de educação atrelado ao desenvolvimento social, proveniente do urbano contribuiu para a exclusão de quaisquer manifestações da cultura rural nas escolas do campo, um movimento que fortificou a cultura urbana nas escolas e que seguem até os dias de hoje. Porque ainda se pensa no seguimento urbano como sinônimo de vida boa.

Por isso Melo (2011), acrescenta que os currículos das escolas do campo são;

[...] um currículo também minimizado, restrito, cheio de conceitos urbanos que desconsideram a realidade e a vida campesina, de concepções distorcidas e preconceituosas que destituem os sujeitos do campo de sua identidade. (MELO; 2011, p. 39).

Em um plano mais atualizado sobre a Educação do Campo o PROFESSOR-2, coloca suas impressões e o que entende por esse novo processo de ensino, em sua narrativa fica explícito que embora conheça prerrogativas da educação do campo, considera a escola em que atua como uma escola urbana, quando diz;

A Educação do Campo [...], se constitui como uma proposta né?!, de valorização das escolas do campo, que atende os alunos do campo, com metodologias e didáticas ligadas a educação dessas escolas. Penso que seja essa a proposta maior da educação do campo, particularmente nunca tive uma experiência ainda com escola do campo. (PROFESSOR-2)

A proposta vigente da escola urbana desconfigura a verdadeira realidade que a Escola Professor Basílio de Carvalho está submetida, é como se os alunos, deixassem para trás a sua identidade de sujeito do campo ao saírem de suas comunidades, e acrescentassem uma nova, por sua vez urbana, ao chegarem na cidade para estudar.

Sobre o reconhecimento da Escola Professor Basílio de Carvalho como uma escola do campo na cidade, os professores entrevistados comentam que:

Deveria ser reconhecida por todos, pelo que a escola representa, eu não sei se você já observou as pinturas nas paredes, todas remetem ao ambiente de campo, a natureza, o rio, apesar das imagens retratarem a vida no campo, estas se tornaram só imagens porque não há uma sensibilidade de perceber a escola como uma escola do campo que recebe alunos do campo, apesar de estar na cidade né?! E particularmente nesse contexto da escola eu não reconheço como uma escola do campo, e eu acho que ninguém aqui, [...]. (PROFESSOR-1)

A narrativa do professor entrevistado considera o ambiente escolar como um elemento chave para o desenvolvimento da Educação do Campo, pois o ambiente escolar representa puramente traços da cultura rural, mas em sua face mostra sua indignação, quando estas imagens apenas ornamentam a paisagem visual (Figura 3), devido a prática na lógica do campo ser inexistente, o que resulta em só mais uma escola urbana. Pondera que é necessário a escola se reconhecer como uma escola do campo e que as imagens deixem de ser só imagens aos olhos humanos, e que as ações se efetivem.

Para o PROFESSOR-2 a escola também é reconhecida como uma escola urbana, pelo fato associado à sua localização, o entrevistado demonstra-se surpreso ao ser questionado, logo percebe-se que a educação direcionada aos alunos do campo não acontece, porque não há um reconhecimento da condição de ser uma escola do campo, nem dos alunos serem reconhecido como alunos que veem do campo, o que conduz para uma negação dos alunos do campo na escola.

Não, ela é? Está na cidade, porque considera-la como do campo? Não entendi [...], eu vejo como mais uma escola urbana, nunca tinha parado para pensar sobre essa situação, e é até engraçado né? Porque é uma negação dos alunos que vem do campo e ninguém aqui pensa dessa forma. (PROFESSOR-2)

Ao contrário do que se interpreta, a escola deve ser um lugar de acolhimento de respeito a pluralidade, um espaço de formação. O que se denota é que a escola deixou de ser importante, e à docência se tornou só mais uma obrigação, não há um sentido intrínseco de saber quem são esses alunos, o que acontece é uma generalização da educação e de todos que a escola recebe, com características únicas, sem a devida importância com as especificidades presentes na escola.

Segundo Freire (1996), “não há docência sem discência, as duas se explicam, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE; 1996, p. 12). Para o autor, é na convivência do cotidiano escolar, nas trocas de experiências e no contato pessoal que se intensifica a relação professor-aluno. Porque antes mesmo de ser professor é necessário a consciência de ser um eterno aluno.

Freire (1996), ressalta a importância de os professores conhecerem “as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE; 1996, p. 41). O autor considera que na essência docente, a análise e a observação se tornam imprescindível para o desenvolvimento do trabalho, o que permite ao sujeito uma sintonia com a escola e principalmente com os alunos.

O PROFESSOR-3 entre os entrevistados foi o primeiro colocar os alunos do campo como base para o reconhecimento de uma escola do campo, sua consciência evidencia que a maioria dos alunos são do campo, mas que em princípios e práticas se igualiza a tantas outras escolas urbanas do município.

Não, apesar de saber que a maior parte dos alunos são do campo, a escola aqui eu vejo como uma escola urbana iguais as outras daqui de Abaetetuba. [...], é urbana em todos os requisitos, eu posso dizer assim. (PROFESSOR-3)

Logo percebe-se que não há uma preocupação do trabalho docente com a diversidade, são alunos que chegam na cidade todos os dias, alunos que saem cedo de suas casas, vindo das ilhas e das estradas, são alunos rurais que se agregam a um modelo de ensino que não os compreende, que não os valoriza que trata como iguais, em um lugar onde realidades e comunidades se encontram diariamente.

Em contrapartida Freire (1996), acrescenta que;

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o 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 - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE; 1996, p. 16)

Pensar certo como nos propõem o autor, supera o real significado do ato de pensamento, o pensar certo se estabelece nas ações escolares, nas efetividades do fazer docente, na sensibilidade de compreender os alunos, os quais não chegam vazios na escola e nem condiz ao simples ato de transmissão de saberes, mas ao contrário disso nos sugere um trabalho escolar dentro dos conceitos e perspectivas dos indivíduos, contendo diálogos entre os diferentes tipos de saberes.

Nesse sentido Freire (1996), apresenta alguns questionamentos que se referem a intencionalidade da relação dos conteúdos escolares com os saberes do cotidiano de cada educando, colocando como uma necessidade para as escolas com tais especificidades os quais venho discutindo ao longo deste texto, em aplicar os conhecimentos da experiência pessoal com os saberes escolares. Como seguem;

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? [...], porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE; 1996, p. 17)

Em relação as políticas de integração da educação do campo na escola 02 (dois) dos professores entrevistados respondem:

[...], onde se mais ver o contexto do campo na escola é nas feiras culturais, que se trabalha a cultura, as lendas amazônicas de nossa realidade. E esses alunos tem tanto a nos oferecer né?! Devido morarem a meio propicio para a pesquisa, habitarem a natureza, a cultura, as comunidades que são tantas, o modo em que vivem em geral, acho que tudo isso se fosse investido com tempo e disposição nossa enquanto professores, quem sabe não poderíamos estar contribuindo com a ciência aqui em nosso município, e até mesmo nas próprias comunidades em que os alunos moram. (PROFESSOR-1)

Diante da narrativa do entrevistado percebe-se que pouco se evidencia a cultural rural na escola, com destaque apenas para as lendas amazônicas da região que são essenciais no envolvimento do sujeito jovem com a cultura local, contudo, evidencia que o trabalho em conjunto da categoria docente da escola na perspectiva de inclusão desses conhecimentos que vem do campo, estaria contribuindo para formação dos alunos e no desenvolvimento das próprias comunidades através do conhecimento.

Segundo Rebouças (2012);

A formação dos professores da escola do campo prescinde a reflexão coletiva com outros parceiros envolvidos nesse espaço singular, para construírem novos pensares e fazeres, transformando as suas ações para atender aos

interesses dos grupos sociais a que essas práticas estão sendo vivenciadas (REBOUÇAS; 2012, p. 07)

O PROFESSOR-2 em sua fala mostra-se muito insatisfeito com seu trabalho, pelo fato de pouco trazer em suas didáticas relações com a vida campesina, com os conhecimentos e vivências dos educandos do campo, reconhece como uma falha profissional, em que poderia ter compreendido estes conhecimentos como um elemento formador e de desenvolvimento sócio educacional na escola.

[...], eu podia ter feito mais pelos alunos nesse ano que estou trabalhando aqui, como professor [...], ter me envolvido mais com a educação do campo, é uma pena que essa tua pesquisa iniciou agora só, se não tinha passado a pensar sobre essa situação dos alunos do campo aqui na escola. (PROFESSOR-2)

Sobre o direito a escolarização na perspectiva do campo na escola Professor Basílio de Carvalho ambos entrevistados respondem:

[..], a escola ainda não acordou para essas questões dos alunos do campo, como eu disse, na minha graduação se falava superficialmente na educação do campo e na escola em que atuo também se faz dessa maneira, mais compreendo que é necessário, mesmo assim é difícil dizer, porque cada professor possui sua didática. Mas a escola como um todo eu vejo que não, precisa-se de um envolvimento maior de todos, desde o porteiro até a coordenação e gestão escolar. (PROFESSOR-1)

Para o entrevistado o trabalho escolar atrelado ao ensino dos alunos que vem do campo, precisa-se primeiramente a escola se atentar para as condições realísticas em que está envolvida, conseguinte de um envolvimento geral de toda a equipe escolar, para que a escola deixe de reproduzir um modelo pragmático de educação urbana e envolva a educação do campo de maneira mais frequente, deixando de ser um assunto superficial e incorporando novas didáticas e maneiras de educar em conjunto.

Para o PROFESSOR-2;

[...], se acontece de forma bem mínima e até mesmo de maneira assistencialista, assistencialista que digo assim, a forma que a escola entende o aluno que precisa voltar mais cedo para sua casa, por questões de deslocamentos para as ilhas por exemplo, isso é bem comum aqui, e também a flexibilização dos horários, nessas questões a escola trabalha respeitando esse tempo do aluno que vem das comunidades estudar aqui na cidade. (PROFESSOR-2)

O entrevistado levanta elementos de caráter assistencialista em relação a escola e os alunos do campo, principalmente por entender as necessidades dos alunos quando precisam voltar horas antes do término da aula por questões relacionadas a falta de transporte, que são responsáveis por esse trajeto dos alunos das comunidades até a cidade, isso incluindo os rabeteiros⁴ e os ônibus escolares para quem vem das estradas, a

⁴ Pessoa responsável em conduzir os alunos das comunidades ribeirinhas de Abaetetuba até a sede do município onde localiza-se a escola.

tolerância de entrada na escola recorre ao fator de possíveis atrasos por estes meios que os alunos chegam a cidade.

Já o PROFESSOR-3, considera que não se efetiva o direito a escolarização do campo na escola devido a inexistência/resistência da escola se auto definir como uma escola do campo, que atende alunos do campo, com metodologias e didáticas diferenciadas para este público. Para este, se fosse levado em consideração esta forma de ensino conectada a realidade dos alunos na escola, os resultados apontariam para um lugar de referência em educação do campo mesmo que fosse na cidade.

[...], porque primeiramente precisa-se ver a escola como uma escola do campo na cidade né?! Poderia até ser uma referência em escola do campo na cidade, porque o acesso à tecnologia é bem mais fácil para nós. (PROFESSOR-3)

O contexto da escola professor Basílio de carvalho como um caso específico para a educação do campo, pois trata-se de escola localizada na cidade que trabalha com alunos do campo, por isso foi considerado fundamental para esse estudo saber o que estes pensam sobre “escola urbana” e “escola do campo”.

O PROFESSOR-1, coloca que a principal característica que irá definir estas categorias de escolas é a localização, logo uma escola localizada na cidade será uma escola urbana mesmo que os alunos sejam do campo, e passará a desenvolver seu trabalho com características da educação urbana, e as escolas localizadas no campo compreende-se como uma escola do campo devido sua localização, seja nas ilhas ou em comunidades de terra firme.

[...], a diferença maior é a localização, onde a escola está inserida se é na cidade ou nas comunidades, ou nas ilhas, acredito que este fator irá influenciar no trabalho das escolas. Para a realidade do Basílio é outro contexto né? Porque ela tá na cidade, mas os alunos são do campo. (PROFESSOR-1)

Mesmo colocando a localização como elemento principal para a definição destas escolas o mesmo aponta que a escola citada possui um contexto diferente devido os alunos serem do campo, devido isso não faz sentido uma denominação de escola urbana se a massa de alunos vem do campo, podendo assim ser considerada como escola do campo na cidade mesmo que as ações sejam utópicas.

Nesse contexto Santos (2015), considera que;

A educação do campo é definida atualmente pela origem do aluno e as características peculiares do lugar que o identifica. Por exemplo: se um aluno é morador do campo e se desloca para estudar numa escola urbana, essa situação não o torna um aluno urbano, mas o identifica como sendo um aluno da educação do campo. (SANTOS; 2015, p. 23)

Para o PROFESSOR-2;

Possui muita diferença, principalmente na questão estrutural, a escola urbana é mais “desenvolvida” possui recursos tecnológicos e já a escola do campo apesar de nunca ter tido experiência nessas escolas, mas a gente sabe que é bem mais difícil, a questão de verbas principalmente que passa por uma esfera maior que são as escolas polos, aí infelizmente são vistas as prioridades urbanas e por último os anexos, e não é uma realidade somente das escolas do campo de Abaetetuba, e sim de quase todos os municípios que trabalham nesse sistema polo-anexo. (PROFESSOR-2)

Explica que as escolas urbanas estão associadas diretamente com a tecnologia e ao desenvolvimento, aspecto proveniente das cidades, e as escolas do campo ficam restritas a um sistema dominante através das escolas urbanas pelo sistema polo-anexo, comum nas escolas do campo, que conforme o entrevistado declara que, as prioridades urbanas veem em primeiro lugar e por último as necessidades das escolas do campo, fazendo alusão a precariedade das escolas localizadas no campo submetidas a esse sistema.

Para o PROFESSOR-3;

A principal diferença está na autodeterminação da escola, ser reconhecer por exemplo como uma escola do campo e trabalha nessa mesma perspectiva ou se reconhecer como uma escola urbana e trabalhar nesse modelo que já trabalhamos a tanto tempo. (PROFESSOR-3)

Segundo o entrevistado o que determinará essa diferença de escola urbana e escola do campo, é o princípio da definição, da consciência do reconhecimento das escolas, pois, se a escola se auto afirmar como uma escola do campo, tende a visar o trabalho para tais populações, ou se reconhece como uma escola urbana que preza por princípios que vão de encontro a educação que se pensa para as populações do campo, e que não respeitam os indivíduos do campo com debates propositais ao seu desenvolvimento intelectual e social.

6.2. DIFICULDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE UM ENSINO QUE CONTEMPLE OS ALUNOS DO CAMPO

Este capítulo apresenta as principais dificuldades enfrentadas pelos professores entrevistados para a efetividade de um estudo que compreenda a educação do campo e os alunos, além de seus entendimentos sobre o currículo escolar e também a partir de uma perspectiva inclusiva de conceitos e significados voltados a demanda da escola.

A ideia de currículo escolar nos remete há um plano organizativo, onde os conteúdos se alinham, conteúdos que fomentam a obrigatoriedade do trabalho docente e de certa forma a aprendizagem dos educandos, o currículo é o fio condutor que permeia a verdadeira essência da escola. E como um fio, que pode transferir cargas positivas e negativas este também conduz conceitos de vidas, valores e pressões ideológicas.

Conforme Santos (2015);

[...], o currículo é resultado de uma seleção que envolve um conjunto de práticas relacionadas à transmissão dos saberes e conhecimentos pretendidos. Nesse sentido, a questão central da teoria do currículo é compreender por que determinados conhecimentos são excluídos do currículo, enquanto outros são aceitos e validados na constituição das identidades e diferenças. (SANTOS; 2015, p. 50)

Para o autor o currículo é resultado de uma seleção de conhecimentos associando-se a um sistema mascarado de transmissão de interesses ideológicos, quando considera a validade de um único modelo de ensino, configurando a uma padronização social interessada, e reproduzindo identidades igualitárias e que se deseja pelo modelo hegemônico social. Por isso nossas escolas no e do campo reproduzem a concepção urbana de educação.

Contudo, Silva (2010), afirma que:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em um currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA; 2010, p. 15).

Silva (2010), considera o currículo como sinônimo da objetividade, e que os conhecimentos transpassado pelo currículo induz a nossa formação educacional e social, para o mesmo, o currículo está intrinsecamente relacionado aos conhecimentos que norteiam a vida do estudante, muito conveniente com o sistema capitalista na busca e na formação da mão de obra para o mercado, dessa forma expelindo conhecimentos e saberes dos educandos do campo que chegam a escola, porque não são considerado válidos, como bem propõem Santos (2015), quando refere-se a aceitação de tais conhecimentos (urbanos) e a exclusão de outros (campo) na estruturação dos currículos atuais.

As concepções sobre o currículo escolar segundo os professores entrevistados:

Eu entendo que o currículo é o que rege a vida da escola e também de certa forma a vida dos alunos. Porque é o que será trabalhado e o que os alunos irão aprender. Não existe qualquer envolvimento dos pais e alunos nessa seleção de conteúdos a serem repassados, é uma utopia. (PROFESSOR-1)

A proposta curricular aqui é puramente urbana, pelo menos na minha disciplina é assim, não existe uma, uma proposta que inclua conceitos e valores da educação do campo, eu não sei deve partir da escola como um todo ou por iniciativa de cada professor, o currículo em si é o que dá vida a qualquer escola, é o que será trabalhado durante o ano todo com os alunos. (PROFESSOR-2)

É o que dá sentido à nossa função da escola é o que nos prepara, é como se fosse esse roteiro que você está utilizando, que você segue uma ordem das perguntas, você não pula para o final e depois volta para o início você segue uma sequência assim o currículo. (PROFESSOR-3)

Para ambos entrevistados o currículo é o que dá sentido as atividades da escola, é o que conduz o trabalho docente, um caminho a ser percorrido e, o que os alunos irão aprender, não há influências externas para a seleção dos conteúdos disciplinares a serem ministrados pelos professores, é um trabalho apenas de uma esfera educacional majoritária, nesse caso a secretaria de educação do estado, um estágio educacional que trata todas as escolas como iguais, seja aluno do campo ou da cidade, o que acarreta para uma negligência contra os alunos do campo na escola urbana.

O PROFESSOR-2, destaca que o currículo da escola segue uma proposta estritamente urbana, por isso não se evidencia aspectos ligados a educação do campo, e revela-se um questionamento em sua narrativa, em relação a introdução de conceitos ligado as vivencias dos educandos do campo e as relações com os conteúdos curriculares disciplinar.

Já o PROFESSOR-3, coloca que o currículo escolar além de estabelecer significado ao trabalho do professor na escola se instrumentaliza como um roteiro que induz a uma sequência, uma ordem, alicerçada há uma concepção de objetividade da transposição dos conteúdos definido no documento aos alunos.

Como evidencia Giroux (1997);

Na concepção tradicional do currículo, o conhecimento é imposto aos sujeitos, sem possibilidade de questionamentos, “divorciado do significado humano e da troca intersubjetiva [...], separado do processo de geração de nosso próprio conjunto de significados, um processo que envolve uma relação interpretativa entre conhecer e conhecido” (GIROUX; 1997, p. 45).

Sobre a proposta curricular da escola ambos professores entrevistados respondem:

O currículo que chega até nós, é um currículo idealizado pela SEDUC. É com base nesse currículo que trabalhamos, eu as vezes faço modificações, altero a ordem dos conteúdos e as vezes consigo trabalhar todo, as vezes não, agora com toda essa situação de greve e paralização fica mais difícil ainda. [...], não existe uma preocupação com a realidade de cada escola. (PROFESSOR-1)

O PROFESSOR-1, comenta que o currículo que chega a escola é um documento padronizado pela Secretaria de Educação (SEDUC), para todas as escolas no município de Abaetetuba, entre escolas urbanas ou rurais, é um conceito idealizado que não compreende as especificidades da região amazônica, que não considera a geografia espacial em que as escolas se inserem, contextos de escolas que se diferenciam de acordo com a paisagem e seu alunado.

Para o PROFESSOR-2, o currículo da escola;

[...], são conteúdos prontos formalizados, e eu não vejo preocupação de reformulação ou de inclusão, por exemplo da educação do campo, é tipo assim a educação infelizmente sempre valorizou a cidade então o conteúdo em si irão priorizar estes sujeitos que moram na cidade. (PROFESSOR-2)

Para o mesmo, a padronização do currículo escolar e a maneira como a escola o trata, estreitamente fechado, pronto ou acabado exclui quaisquer possibilidades de inclusão da educação do campo como uma vertente também a ser trabalho na escola, comenta que a escola se mostra em uma constante inércia sobre a educação do campo, sobre a valorização do contexto rural na escola, sem qualquer envolvimento com a realidade concreta dos educandos do campo. Por isso frisa que a educação e principalmente o currículo tende a visar a educação urbana e estes alunos.

O PROFESSOR-3, comenta sobre o currículo da escola;

É um currículo urbano sem nenhuma aproximação com o campo, eu falo assim pela minha disciplina, eu mesmo faço relação dos conteúdos com os conhecimentos do campo, devido eu ter um conhecimento prévio com a realidade do campo, a nossa vida inteira a gente absorve né, informações e no momento da aula a gente faz o que pode. (PROFESSOR-3)

Para o professor entrevistado o que se reproduz na escola é um currículo urbano, em que, não há relação com as vivências dos alunos do campo, pelo que se interpreta segundo a narrativa, segue de cada professor fazer essa relação, mas como bem argumenta, é necessário ter um conhecimento de tais realidades para poder fazer essa contextualização recorrente aos alunos do campo, o que se compreende que esse processo que envolve a educação e os alunos do campo restringem-se a uma devida sensibilidade de cada professor em conhecer ou buscar conhecer outras perspectivas além da urbana, nesse caso a realidade campesina, que é subtraída pelo contexto urbano de educação na referida instituição.

Sobre a relação do currículo com a realidade dos alunos do campo ambos entrevistados respondem;

Olha se pararmos para pensar sobre os conteúdos que se relacionam com essa realidade do campo, a gente acaba encontrando uma variedade rica de assuntos, em algumas disciplinas mais em outras menos, acredito eu [...]. É assim, na convivência com os alunos a gente acaba apreendendo, na verdade com eles. (PROFESSOR-1)

Freire (1996), explica a importância do contato pessoal entre os indivíduos no seio da comunidade escolar, considera o diálogo e as trocas de experiências entre professor-aluno como espaço fundamental para o desenvolvimento de ambos sujeitos na prática docente e na formação social/pessoal, para o autor “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE; 1996, p. 71).

Ainda nesse mesmo sentido Freire (1996), acrescenta que;

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o

professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE; 1996, p. 23)

Para os professores 2 e 3;

Se pensar estes até se relacionam, por exemplo na minha disciplinada pode se relacionar muita coisa, porque trata de questões do campo, mas dificilmente eu faço (eu não vou mentir), porque eu não tinha essa visão, eu até agradeço por ter me escolhido para o teu trabalho, porque eu não sei o resultado da tua pesquisa, mas eu já sei o que ela instigou em mim, [...], me instigou a querer fazer a educação do campo. (PROFESSOR-2)

[...], eu entendo que é importante trabalha na perspectiva do campo também e não só da cidade, porque aqui são indivíduos do campo e da cidade. (PROFESSOR-3)

Nas narrativas nota-se que ambos entrevistados expressam a importância da relação do currículo escolar com a realidade dos alunos do campo, porém em suas falas também expressam que estas relações de conhecimentos ficam somente nos pensamentos destes, devido na prática, no dia a dia da sala de aula não fazerem acontecer. Além do reconhecimento da importância da educação do campo na escola pelos professores, é necessário que as ações deixem o plano de pensamentos e sejam colocados em prática no cotidiano escolar.

Para os professores muito dos conteúdos trabalhados na escola induz a essa possível relação de conhecimento, entre os conteúdos que são necessários a aprendizagem dos educandos com a veracidade da realidade que os representam, mas devido o contexto que a escola se insere e se reconhece, nesse caso como uma escola urbana, impossibilita que tais pensamentos se corporifiquem, ganhem forma sejam executados, muito em função do sistema ao qual tanto a escola como os professores estão submetidos, que visa somente conceitos urbanos, em uma escola onde a diversidade faz-se presente, contendo alunos urbanos, ribeirinhos, de comunidades de terra firma, e quilombolas, alunos de diferentes localidades no município de Abaetetuba.

O currículo oculto segundo os entrevistados:

[...], eu te confesso que é a primeira vez que eu escuto essa expressão “currículo oculto”, eu não fazia a menor ideia que este termo era usado para representar o conhecimento dos alunos do campo. (PROFESSOR-1)

Desse modo, percebe-se que os conhecimentos dos alunos tornam se invisíveis perante as ações docente, não há uma preocupação com os saberes empíricos destes que chegam as escolas de diferentes comunidades, a expressão currículo oculto que em seu significado passaria a acrescentar as experiências e vivências do cotidiano do aluno na

escola como requisito também de formação, torna-se uma expressão que realça puramente sua denotação de ocultação destes saberes, já que pouco se discute esta relação na escola.

O PROFESSOR-2 também não sabe expressar o significado de tal expressão, seu entendimento por currículo reduz-se ao currículo urbano, ao planejamento anual, a uma estruturação dos conteúdos, mas após ter noção do que se trata, revela que o currículo também deve abranger dos diferentes sujeitos que a escola possui, numa perspectiva de inclusiva e dialógica entre as realidades da escola.

Sobre o currículo oculto eu não sei nem te responder, o currículo eu sei, que é esse planejamento e estruturação dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano, mas essa questão do oculto eu não faço ideia do que seria [...], assim eu entendo que é importante trabalhar também na perspectiva do campo e não só da cidade, porque aqui são indivíduos do campo e da cidade. (PROFESSOR-2)

O PROFESSOR-3, demonstra também não conhecer do que se trata a expressão “currículo oculto”, mas em síntese pondera que o currículo é o que orienta a didática docente, lembra que o currículo em si dificilmente se contextualiza com os aspectos do campo, por evidenciar o ensino na cidade, e após o conhecimento do sentido da expressão por meio de minha intervenção, considera como uma experiência fundamental para envolver os alunos do campo nas aulas, e nas atividades por se tratar de questões de seus cotidianos.

Bom, eu não sei o que significa essa expressão, mas o currículo é o que nos orienta, dificilmente vem no currículo um conteúdo que faça essa conexão como o campo, porque é um currículo pensado para a cidade. [...], no que você explicou agora o currículo oculto é fundamental para esses alunos, porque irá tratar de uma realidade deles enquanto alunos do campo. (PROFESSOR-3)

No entanto, após análise das narrativas percebe-se que ambos entrevistados desconhecem o significado da expressão currículo oculto, devido não terem um maior envolvimento com ações voltadas para o contexto do aluno do campo, que em suma respondem no significado abrangente do currículo urbano, padrão e uniforme. Em contrapartida o currículo oculto deve estar em sintonia com os conteúdos escolares, uma relação que permita aos professores e alunos uma intensa troca de experiências, dando visibilidade aos sujeitos camponeses no contexto escolar que estão todos submetidos.

Sobre a valorização do currículo oculto vivenciado pelos alunos do campo nos diferentes espaços sociais de educação, Santos (2015), considera que;

[...], na crença de podermos denotar um currículo “latente” da socialização escolar, que no sentido abstrato da palavra encontra-se oculto, mas que pode permear toda dimensão sócio cognitiva e cultural da educação. [...], a escola é por natureza um espaço privilegiado de saberes e culturas que circulam livremente, porém que precisam ser naturalizadas (familiarizadas) no currículo. Entretanto, esse processo de naturalização que deveria ser fruto de todos os grupos acaba por se tornar uma tradição seletiva da cultura

hegemônica, que define o que é válido e obsoleto no currículo. Nesse sentido, a escola e o currículo se tornam espaços de legitimação da cultura hegemônica, à medida que o conhecimento é uma seleção feita pelos grupos que detêm o poder. (SANTOS; 2015, p. 61)

Para o autor, a escola é um espaço indissociável a construção de identidades, considera o currículo integrado aos conhecimentos dos educandos como uma referência para uma efetiva aprendizagem dentro do contexto dos quais os alunos estão integrados, mas que precisam ser aceitos pela escola como parte do processo educacional desses sujeitos, compreendendo toda a dimensão da realidade campesina e sua participação na sociedade, mas que infelizmente encontram-se ocultos pelo sistema gerador hegemônico social, que não leva em consideração o contexto e a realidade dos estudantes do campo, fazendo jus a uma seleção do currículo urbano totalmente excludente de conceitos e conhecimentos do campo na escola.

Ainda nesse mesmo sentido Moreira & Silva (1994), explicam que;

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparecem nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos, concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, que tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem [...]. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 59)

Arroyo (2013), completa que;

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais. (ARROYO; 2013, p. 143)

Segundo Forquin (1992), o currículo escolar não dispensa o contexto social do educando, para o autor é uma relação que se completa, como segue;

[...] aquilo que é realmente aprendido, retido e compreendido pelos alunos não corresponde tampouco aquilo que os docentes ensinam (currículo ensinado) ou creem ensinar, e que esta inadequação pode se tornar por sua vez, objeto de uma investigação sociológica, pois recepção da mensagem (currículo aprendido) depende do contexto social e cultural. (FORQUIN; 1992, p. 32)

Os professores entrevistados expressam as principais dificuldades para a efetivação de um currículo em conformidade a realidade dos alunos do campo;

[...], acho que a principal dificuldade é o nosso tempo que se tornou curto demais, e impede o tempo para a pesquisa, planejamento e a criatividade para inovar e trazer didáticas de acordo com essas realidades e os conhecimentos

dos alunos, até porque são vários níveis de escolaridade e cada um desse necessita de uma atenção especial. (PROFESSOR-1)

O PROFESSOR-1, coloca que a principal dificuldade que impede a culminação do ensino e dos conteúdos escolares conectados a realidade dos alunos do campo se dá muito em função do tempo disponível do professor hoje em dia, que para este se tornou reduzido perante as atividades que desenvolvem, comparando-os como máquinas de transmissão de conhecimentos, o qual justifica que o tempo do professor no cotidiano da sala de aula, limita as atividades de pesquisa, de planejamentos de aulas e principalmente o envolvimento com didáticas voltadas para a relação dos saberes dos alunos do campo, devido a acessibilidade que o currículo urbano e os livros didáticos nos oferecem, no entanto precisa-se de tempo como pondera o professor entrevistado para o planejamento das aulas aos diferentes níveis escolares.

Ainda se falando das dificuldades impostas pelos professores que impedem a contemplação do ensino disciplinar da escola Professor Basílio de Carvalho a realidade vivida pelos alunos do campo, o PROFESSOR-2, considera que;

A principal dificuldade são as dificuldades que colocamos, o fácil acesso também as aulas, por exemplo, para ocorrer essa adaptação, é..., necessita de reflexão, para se trabalha o que é importante para o aluno, e também conhecer essa realidade mais de perto, com pesquisas e até mesmo vivências se possível, tudo isso levaria tempo e disposição de cada professor, e as aulas ditas urbanas já estão prontas, basta 10 minutos na frente de um computador e já se tem a aula do dia. (PROFESSOR-2)

Araújo & Silva (2011), consideram que “a reflexão sobre o trabalho possibilita ao ser humano identificar de que maneira está inserido na sociedade e se as práticas sociais constituintes destas formas de inserção satisfazem as suas necessidades [...], a análise do próprio modo de vida e trabalho e as práticas sociais transformadoras aí engendradas são elementos indispensáveis no contexto de formação de professores” (ARAÚJO; SILVA; 2011, p. 43).

Os autores destacam que é na reflexão da prática exercida que o docente, se contextualiza em busca da sua constante ressignificação de seu ato, e o modo como se inserem no contexto que tanto o professor quanto os alunos estão submetidos, bem como questiona Freire (1996), “como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (FREIRE; 1996, p. 87).

O PROFESSOR-2, acrescenta em sua narrativa um elemento muito importante para esse estudo, quando refere-se ao fácil acesso que os professores possuem aos conteúdos disciplinares, tanto nos livros didáticos, estes de caráter monocrático e arbitrário que compreendem apenas uma realidade a ser estudada, nesse caso

explicitamente a realidade da escola urbana, como se todos os sujeitos compartilhassem de uma só realidade, quanto à disponibilidade dos conteúdos em sites da internet, que teoricamente reduz a sensibilidade do trabalho do professor conectado a realidade dos alunos.

Destacando em sua fala a necessidade da reflexão docente que induz a compreender a necessidade do trabalho dentro da perspectiva do aluno do campo, e também a integração do professor as realidades dos alunos por meio de pesquisas ou até mesmo por vivências comunitárias, concordando com o PROFESSOR-1, quando refere ao tempo disponível de cada professor. Ambos entrevistados colocam o tempo como elemento principal que impede essa aproximação da realidade campesina na escola.

Nessa mesma concepção apresentada pelo PROFESSOR-2, Melo (2011), faz uma crítica regente a formação dos professores e a iniquidade com quem tratam os valores e conceitos dos alunos do campo na escola urbana, quando afirma que;

A educação rural, na maioria das vezes, contempla currículos urbanos, ficando aquém da realidade dos alunos rurais. Assim, as pessoas desse meio acabam carentes de conhecimentos e habilidades que lhes proporcionam maior eficiência no trabalho, agilidade na resolução de problemas cotidianos. Isso acontece pela falta de preparo e formação dos professores que trabalham nas escolas do meio rural. Eles têm conhecimentos voltados aos conteúdos que são contemplados no currículo urbano, ou no livro didático, no entanto da vida prática, do cotidiano dos alunos, pouco sabem. (MELO; 2011, p. 35)

Ainda nesse mesmo contexto que nos coloca Melo (2011), Arroyo (2013), considera que;

[...] os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, deslocados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, deslocados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas. Consequentemente as didáticas de seu ensino aprendizagem são abstratas, válidas para todo conhecimento e para todo aluno ou coletivo. Válidas para toda vivência, todo contexto social e cultural. (ARROYO; 2013, p. 76-77)

Já a narrativa do PROFESSOR-3 se diverge das justificativas colocadas anteriormente pelos 02 (dois) primeiros professores entrevistados;

Seria a formação de professores, por exemplo, eu não tive essa formação voltada para o campo, mas devido esse meu envolvimento com os alunos eu já conheço parte da vida deles, o que fazem, de onde vem, o que produzem essas coisas. Acho que devemos primeiro conhecer os alunos a realidade deles. [...], e que poderiam ser fomentada pela a escola durante a semana pedagógica que acontece no início do ano letivo com nós professores. (PROFESSOR-3)

Para o mesmo, a principal dificuldade perpassa pela formação dos professores, quando ambos não conhecem a realidade plural que cerca o município de Abaetetuba, pondera, que não teve uma formação inicial, propícia e adequada ao exercício do ensino

para a dimensão do campo e as formações que acontecem na escola durante a semana pedagógica não enaltece discussões e reflexões voltadas para didáticas com os alunos do campo, mas segundo, seu envolvimento com os alunos passa a compreender a realidade destes, colocando como ponto inicial para o trabalho na perspectiva do aluno do campo o conhecimento da realidade.

Sobre a formação de professores para a educação do campo, o Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre as políticas da educação do campo, no quarto parágrafo do artigo 1º evidencia que;

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (DECRETO Nº 7.352/2010)

Para Araújo & Silva (2011), a formação dos profissionais da educação do campo deve;

[...] levar em consideração liberdade de consciência para o diálogo e para as decisões em conjunto, o que implica em desvendar a realidade e se organizar para transformá-la, sintetizando os interesses dos grupos sociais, o que compreende a lógica freireana do ser para ser mais, onde o democrático, o participativo, se aprende na prática. (ARAÚJO; SILVA; 2011, p. 36)

Nas narrativas presentes aparecem vários elementos que são usados pelos entrevistados para justificar a ausência de didáticas correlacionadas ao ensino para os estudantes que se deslocam diariamente das comunidades rurais, dentre estes: a falta de tempo do professor convencioneados a várias atividades no dia a dia na escola, o acesso fácil ao currículo urbanos e os conteúdos disciplinares nos livros didáticos e em pesquisas na internet, o monocratismo das realidades como única e igualável, a resistência em reconhecer a realidade dos educandos como um potente elemento de formação, restrição a reflexão docente amparada pela particularidade urbana de educação e a falta de formação dos profissionais docente da instituição no que envolve a educação do campo.

6.3. EVIDÊNCIAS PARA UM ESTUDO NA LÓGICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo apresenta discussões sobre a valorização de um currículo que contemple a validade do contexto social dos alunos do campo na Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Basílio de Carvalho, seguindo evidências colocados pelos sujeitos entrevistados, um ensino voltado para o aluno do campo como sujeito de direito a experimentar didáticas conectadas as suas realidades, superando a imagem depreciativa do homem do campo, valorizando seus espaços, suas culturas, seus modos

de vida, fortalecendo suas identidades campesinas, um debate escolar que supere preconceitos e aumente a auto estima de quem vive, produz e estuda em uma escola do campo.

Nesse sentido Lima (2010), considera que;

[...], os profissionais da educação do campo precisam criar espaços nos currículos escolares para haja um diálogo entre os diferentes sujeitos do campo, assim como, com os sujeitos de outros espaços sociais como forma de possibilitar a troca de experiência e saberes entre esses diferentes grupos. No entanto, nesse diálogo o respeito às diferenças deve ser o ponto chave do processo educativo, pois somente através do diálogo entre os diferentes e do respeito aos diferentes construiremos um projeto educativo e uma sociedade democrática. (LIMA; 2010, p. 22)

Lima (2010), refere-se aos professores envolvidos com a educação do campo como os atores principais para a fragmentação dos currículos formais, em uma continua ressignificação da prática docente e na introdução de conceitos que respeite os indivíduos do campo em suas diferentes especificidades, em que, o diálogo entre os diferentes saberes se estabelece como ferramenta para a consolidação de verdadeiras práticas educacionais voltadas para os alunos e o campo.

Assim, através da sensibilidade do trabalho docente o acesso à cultura do campo passa a ser visualizada nas escolas como experiências multiplicadoras para uma formação sócio educacional, com didáticas próximas as diversas realidades presente na escola. Integrando os diferentes saberes do currículo e do contexto urbano em que a escola se insere e com a dimensão dos saberes proveniente do cotidiano social do aluno do campo que a escola atende, superando desse modo, a dominação do ensino urbano impregnado nas escolas no/do campo.

O PROFESSOR-1, apresenta seu discurso em relação a adequação da proposta curricular da Escola Professor Basílio de Carvalho aos conceitos originais dos alunos do campo, o qual compreende a necessidade dessas adequações nas aulas e sobre tudo nos exemplos diários que compreende os assuntos ministrados, porém, destaca que não é uma tarefa fácil, de se fazer isolada, necessita principalmente de um envolvimento de toda equipe docente da escola e, em uma totalidade geral a escola como motivadora da relação do currículo ao contexto rural no que compreende os sujeitos alunos que a escola recebe.

Para o mesmo, essa nova didática auxiliaria no rendimento escolar e nas avaliações devido já existir a um entendimento prévio e mais claro dos assuntos já que ambos alunos conhecem a forma empírica de seu contexto social. Quando diz;

A minha opinião sincera e não é porque da tua pesquisa, onde eu quero fazer bonito, mas é assim, no Basílio seria uma ótima alternativa, eu compreendo a necessidade dessa adequação dos assuntos, principalmente dos exemplos que

a gente utilizar nas aulas, ficaria muito mais fácil para o entendimento e quem sabe não resultaria num bom rendimento dos alunos, mas também não é uma tarefa fácil como eu já disse anteriormente, necessita de um esforço maior de todos e pesquisa. (PROFESSOR-1)

Para o PROFESSOR-1, a principal obrigação da escola é aproximar-se do aluno, compreendendo e discutindo juntamente com os mesmos suas realidades sociais presente na escola, quando considera os múltiplos contextos dos alunos na instituição de ensino, não limitando-se ao currículo urbano, mas sim a uma variedade de sinônimos recorrente aos alunos do campo, quando refere-se ao preconceito sobre os alunos do campo na escola propõem que o currículo adaptado ao contexto dos alunos do campo envolveria toda a dimensão escolar amenizando-os, já que a escola em si estaria trabalhando de forma inclusiva.

O aspecto principal é a escola trazer o aluno do campo para as discussões, buscar entender essa realidade e não fugi dela, né? As especificidades é que são alunos das ilhas e comunidades das estradas e uma pequena parcela urbana, acredito que iria até contribuir para diminuir o preconceito que a gente sabe infelizmente que existe com quem vem do campo, porque todos estariam envolvidos na causa. (PROFESSOR-1)

Nesse mesmo sentido Santos (2015), nos propõem que;

As antigas teorias tradicionais do currículo, que delineiam currículos baseados nos programas “prontos” e “acabados”, já não respondem aos dilemas atuais, pois desconsideram a complexidade das relações sociais. Tampouco preconizam uma concepção de educação para a diversidade, numa perspectiva inclusiva das identidades e diferenças culturais. (SANTOS; 2015, p.54)

Para Santos (2015), o tratamento que as escolas dão ao currículo padronizado, fomento da escola urbana, elimina qualquer hipótese de inserção de novas culturas nas escolas, porque ainda se pensa no currículo como um documento pronto, como bem diz o autor, dessa maneira expelindo formas de vidas e culturas diferentes da realidade escolar que poderiam ser instrumentos para uma nova forma de se pensar na educação para a juventude do campo.

Nessa perspectiva da inclusão dos conhecimentos advindo do campo;

[...] os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, por que perfeito ao nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio de reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva. (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2008, p. 176)

Santos (2015), completa que;

As atuais políticas curriculares, numa perspectiva inclusiva, prescrevem, a partir do currículo, o atendimento às especificidades e a desvinculação da educação do campo da urbana. Portanto, idealiza-se no conjunto das leis estudadas uma proposta de reforma do currículo, tornando-o diferenciado/específico, capaz de materializar as vivências e experiências na forma de metodologias adaptadas e conteúdos significativos, adequados para atender às

especificidades dessa modalidade de ensino, contemplando a diversidade. (SANTOS; 2015, p. 71)

Para o PROFESSOR-2, essa contextualização do currículo a realidade dos alunos do campo compreende-se como uma necessidade atual da escola, evidência em sua narrativa que o tratamento do currículo padronizado expõe qualquer manifestação da cultura rural na escola, e também considera que o currículo adaptado às especificidades dos alunos deve ser elaborado em planejamento com todos os professores ativos da escola, compreendendo a diversidade presente na escola, na perspectiva de um ensino a base do diálogo entre os conceitos do campo e da cidade, que além da formação conceitual disciplinar atente-se à formação pessoal e social de cada indivíduo, como bem diz o entrevistado, a constituição de uma proposta inovadora para a escola.

Eu entendo que é necessário fazer essa contextualização dos conteúdos com a vida desses alunos, tipo assim a escola se preocupa tanto com a formação educacional disciplinar dos alunos que acaba deixando de lado essa formação pessoal e social de cada um. Essa adaptação pode acontecer de maneira conjunta e com consenso entre todos os professores. Essa especificidade é diversa e plural, porque são alunos com vidas diferentes, tanto de quem mora nas ilhas, nas estradas e até mesmo na cidade, olha só a amplitude do nosso alunado, se aberto para diálogo seria uma proposta inovadora para todos. (PROFESSOR-2)

Machado (2010), aponta como requisitos básicos da educação do campo o “respeito à identidade e diversidade cultural, desconstrução da visão do sujeito do campo como ‘caipira’ e ‘atrasado’, articulação entre educação e desenvolvimento sustentável, autonomia e protagonismo dos sujeitos do campo, educação como princípio de formação humana e de inclusão social” (MACHADO; 2010, p. 146).

O PROFESSOR-3, igualmente concordando com as narrativas dos outros 02 (dois) professores entrevistados, considera como uma proposta eficaz no que compreende a especificidade da escola, elenca como uma discussão que necessita envolver os alunos do campo já que na escola são a maioria, para o mesmo, surge como uma política de inclusão de direitos e respeito à diversidade, suprimindo a exclusão de conhecimentos que se evidencia no cotidiano escolar.

Eu acho que é uma discussão necessária né?! para a nossa escola, porque são mais alunos do campo aqui do que da cidade, essa adequação da proposta do currículo urbano com o campo, parte até mesmo como uma questão de inclusão social, que podemos dizer assim, são alunos que são excluídos de certa forma. (PROFESSOR-3)

Ainda nesse mesmo sentido, apresenta-se as narrativas dos professores entrevistados sobre a importância de um currículo na lógica da educação do campo, respeitando suas origens, suas comunidades, sua cultura, seus modos de vida e atividades

no campo. Ambos entrevistados consideram o respeito aos alunos como a base principal para o progresso desse novo modo de formação.

[...], é o que a escola precisa, uma atenção especial para o próprio aluno do campo, eu trabalho nessa perspectiva do urbano, mas eu entendo que são contextos diferentes, vidas diferentes. Mas é como dizem “uma andorinha sozinha não faz verão” é necessário a junção de todas as áreas do conhecimento para então pensar numa proposta respeite os alunos do campo e seus conhecimentos, visando sempre uma proposta de integração do urbano com o campo, já que são esses dois públicos que a escola atende. (PROFESSOR-1)

O professor entrevistado coloca a integração do currículo urbano vinculado aos saberes do cotidiano do aluno, que se encontram ocultos ou negligenciados pelo sistema dominante com quem opera a educação em nosso país, como uma precisão da escola, buscando um novo olhar sobre a educação na Escola Professor Basílio de Carvalho, a superar a ótica da reprodução instituída ano por ano, série por série, característica vigente dos currículos urbanos formalizados.

Desse modo, compreende-se que há uma sensibilidade e compreensão por parte do professor entrevistado sobre os aspectos que diferenciam os estudantes do campo dos demais, mas, pondera o trabalho para ser exequível necessita de um envolvimento de todos os envolvidos do contexto escolar uma aliança que permita o diálogo entre os conhecimentos urbanos e rurais integrados há uma única vertente de educação onde todos sejam pautados e compreendidos, rompendo a dicotomia do ensino e a superioridade seletiva dos conhecimentos a serem ministrados aos alunos.

Lima (2013), propõem que;

[...] na construção do currículo os alunos devem ser compreendidos como sujeitos concretos e históricos que produzem saberes, conhecimentos e culturas no decorrer de suas vivências, lutas e trabalho. [...], os saberes construídos no contexto das práticas educativas e curriculares, devem tanto partir das experiências concretas dos alunos, quanto voltar-se para a ampliação das competências e habilidades dos educandos para intervirem de forma crítica e competente enquanto agente político responsável pela transformação social da realidade do campo. (LIMA; 2013, p. 612)

Para o PROFESSOR-2;

[...], é necessária essa proposta de ensino para esses estudantes, até porque elas já conhecem, acho que isso até motivaria mais os estudos, devido se falar de uma realidade que é deles, aí quando você fala em comunidades, os modos de vida, suas origens só nesses três assuntos já imagino a riqueza desses conhecimentos para a nossa escola. (PROFESSOR-2)

O professor entrevistado considera o currículo conveniado aos saberes dos educandos do campo como uma proposta necessária ao ensino e aprendizagem dos estudantes na escola, concebendo como um motivo para entusiasmar os alunos a estudarem mais, devido se tratar de realidades que eles já partilham, a considerar suas

expressões como um universo também a ser estudado. Em sua narrativa trata os saberes tecnicamente ocultos pela escola urbana como grandes potências a serem estudados, dinamizando os conteúdos obrigatórios do currículo padronizado com a inserção de elementos contextuais do cotidiano vivido pelos estudantes.

Para o PROFESSOR-3, o trabalho escolar aliado aos conhecimentos dos educandos do campo se configura como um sinônimo de respeito a sua identidade e, no entanto, precisa-se de discussões que envolva temáticas conectadas a educação do campo, que garanta uma visibilidade na escola e na sociedade, onde a escola estabeleça uma aproximação e não um distanciamento do aluno. Mas que tamanha relação deve partir de consenso, de muitos planejamentos com toda equipe escolar.

[...], porque tudo parte do respeito, se eu não respeito meu semelhante eu não posso exigir que seja respeitado, assim os alunos do campo merecem esse respeito e visibilidade da escola, mas é um processo lento não devemos sair relacionando tudo com o campo é necessário um planejamento de como fazer as coisas. (PROFESSOR-3)

Após as narrativas dos informantes interpreta-se que a contextualização dos conteúdos aos conceitos de vida dos estudantes do campo na escola professor Basílio de Carvalho é uma relação possível, que além de dá visibilidade aos sujeitos excluídos e marginalizados do campo, se propõem há uma estimativa de respeito a diversidade de nossa região amazônica, compreendendo os diferentes sujeitos desse processo educacional, remetendo a um modelo de ensino que inclua e não exclua os sujeitos alunos do direito de acessar a educação do campo, como previstos no decreto de nº 7.352 de 04 novembro de 2010.

Mas que também deve vislumbrar de um envolvimento de toda a comunidade escolar por meio de pesquisa e aproximação dessa realidade do campo, para que realmente aconteça um projeto de educação eficazmente válido e conveniente a ser proposto aos educandos do campo e da cidade, respeitando limites de ambos os lados. Não se reduzindo a uma guerra de validação de tais conhecimentos, mas sim a um diálogo que envolva essas duas realidades, de forma a se completarem e propiciarem conhecimentos a todos, seja do campo ou da cidade, integrando-se a uma única objetividade, construir juntos a autonomia do educando e uma ampla visão social na escola como espaço de formação.

A relevância do currículo integrado a realidade dos alunos do campo segundo 02 (dois) dos entrevistados;

[...], como estamos falando sobre a educação do campo, já que a escola recebe essa demanda, eu considero importante a inserção desses conhecimentos, a

valorização desses alunos das ilhas e estradas, e essa modificação em caráter de adaptação poderia acontecer parcial se não fosse possível integral, [...], mas que de alguma forma venha considerar e respeitar essa conjuntura de conhecimentos, cultura e modos de vidas. Sabe as vezes eu percebo os alunos do campo como urbanos, questões de identificação do currículo em si. (PROFESSOR-1)

Após a análise das narrativas ambos entrevistados consideram importante a contextualização do ensino ao contexto dos educandos do campo, no que expressam suas realidades sociais e culturais, compreendendo-se como um modelo de ensino que dá ao aluno, visibilidade e reconhecimento social, em uma sociedade que insiste ignorar esses grupos que sabemos que existem por apenas suas resistências e enfrentamentos políticos.

O PROFESSOR-1, em seu discurso deixa transparecer que a forma padronizada do currículo, influencia na identificação dos estudantes, ou seja, assim como o currículo há uma constante generalização dos estudantes como sujeitos urbanos, um modelo de ensino que tecnicamente iguala todos os alunos como iguais, que não valoriza a diversidade da escola e os sujeitos que a compõem. No entanto em seu discurso considera importante o respeito a todos os educandos nas mais variadas formas de conhecimento.

Para o PROFESSOR-2;

Essa questão do conteúdo a realidade dos alunos deveria ser pensada de forma harmônica entre todos, e pensar de que forma a escola poderia contemplar a educação do campo sem deixar os conteúdos que devem ser trabalhados de lado, e fazer essas modificações no currículo de maneira que não prejudique ambos lados [...] professores e alunos. (PROFESSOR-2)

Para o mesmo, a efetividade do currículo integrado a realidade dos alunos do campo deve está condicionado a um trabalho em conjunto e pacífico entre todos os sujeitos da comunidade escolar, dentre pais, alunos, professores, gestão e coordenação pedagógica, um envolvimento profícuo para o desenvolvimento de educação pautada a contemplar os alunos do campo porém, vale ressaltar que a valorização dos saberes do campo na escola não subtrai os saberes provenientes do currículo urbano como conhecemos, mas se integra a este, como uma importante ferramenta para a consolidação de experiências escolares visando a teoria e a prática.

Nesse sentido Lima (2013), contrapõem o modelo curricular adotado pelas escolas do campo, quando considera que;

O currículo não pode focar somente nos conhecimentos científicos propostos pelos livros didáticos. Deve também abrir-se para acolher aqueles valores, crenças, saberes, sonhos que os camponeses também consideram importantes para ser ensinados nas escolas, contemplando seus sonhos coletivos e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que dêem condições às pessoas de lutarem pela construção das alternativas de mudanças das condições socioculturais nos quais são submetidos. Assim, o currículo das escolas do campo tem que considerar os alunos como sujeitos do conhecimento e atores

históricos e sociais, possibilitando um diálogo entre os diferentes saberes que se entrecruzam no cotidiano da escola. (LIMA; 2013, p. 611)

Nesse sentido, foi solicitado aos professores informantes deste estudo que definissem a cultura da escola, os significados e valores culturais dos sujeitos do campo presente no cotidiano escolar.

O PROFESSOR-1 comenta;

Também eu não posso dizer que a escola não faz nada nesse sentido da educação do campo, pelo contrário nesse sentido de valores culturais escola trabalha, as lendas locais que fazem parte da cultura de Abaetetuba, além das imagens que retratam a cultura ribeirinha, a flexibilização dos horários de acordo com a rabeta em que voltam para as suas casas nas ilhas, o horário dos ônibus quando falta escolar, [...]. (PROFESSOR-1)

Para o mesmo, a escola não se abstém totalmente da consciência de quem são e de onde vem os estudantes, quando considera em sua narrativa aspectos assistenciais em relação ao aluno que se desloca das/para as comunidades diariamente, além das imagens retratadas nas paredes da escola que no seu sentido oculto traz esses conceitos rurais para a escola, mas que apenas enfeitam o ambiente, outro ponto característico que conceitua a cultura da escola aliada a elementos da educação do campo são os eventos culturais que a escola promove, familiarizando e envolvendo todos os alunos da escola, entre urbanos e rurais, a culturas e lendas que surgem e partem do campo para a cidade.

Ainda nesse mesmo sentido o PROFESSOR-2, coloca que;

[...], a cultura da escola é assim ela promove feiras de ciências, mostras de cultura e de alguma forma envolve essa cultura dos alunos que também é nossa, moradores da região amazônica. [...], foi no último evento que teve aqui, os alunos e o professor orientador, fizeram uma exposição dessas imagens pintadas na parede da escola que remetem a vida ribeirinha e ao trabalho no campo, juntamente eles elaboraram várias poesias a partir dessas imagens da exposição, para mim foi a parte mais importante da mostra de cultura da escola. (PROFESSOR-2)

O PROFESSOR-2, se iguala ao discurso do professor anterior definindo a cultura da escola com os saberes do campo no que envolve os eventos culturais e as lendas amazônicas, cita um exemplo onde a cultura rural se atrela a poesia, onde a arte se expressa através de um olhar sensível dos alunos para aquelas imagens que no cotidiano enfeitam o salão e os corredores da escola.

Em sua narrativa percebe-se que com força de vontade, e união entre os professores e alunos, pode-se fazer sim, uma educação mais democrática, plural e que atenda também a diversidade, os conceitos de vida, formação social de cada indivíduo baseado no respeito as diferenças as realidades de cada um, para que assim haja a promoção da efetividade dos direitos negados aos alunos do campo que chegam para estudar numa escola na cidade.

Já o PROFESSOR-3 acrescenta que,

[...], a escola possui uma cultura urbana, com traços rurais, os alunos são do campo, os movimentos culturais da escola envolvem as lendas e mitos do campo, a escola em si é toda revestida com imagens do campo, a escola entende os alunos, até mesmo quando precisam sair cedo para pegar a rabetá ou o ônibus. (PROFESSOR-3)

A narrativa do PROFESSOR-3, resume as falas dos professores anteriores, citando elementos de assistência aos alunos, devido a escola entender que esses mesmo precisam sair por vezes em determinados horário mais cedo caso contrário perderão o meio de transporte até as suas comunidades, um caso muito frequente na escola devido as constantes greves e paralizações desses servidores que conduzem esse trajeto do aluno do campo até a cidade, quando isso acontecem os alunos se deslocam de freiteiros⁵ e nos ônibus de linha, por essa eventualidade precisam sair antes o término da aula, além da realizações de eventos culturais que envolvem a cultura do município, por isso tudo destaca em sua fala que a escola é urbana mas que apresenta esses aspectos rurais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, as escolas do campo possuem significados e relacionamentos que não se separam de seu contexto social, esse motivo revela que as escolas no/do campo são diferentes da escola urbana, devido suas concepções e realidades, só que estas escolas no/do campo reproduzem uma estreita igualdade com as escolas urbanas, devido as atividades educacionais estarem pautadas em um sistema padronizado de educação, que ressalta a igualdade das escolas ligadas e voltadas para a cidade, porque é entendida como sinônimo de desenvolvimento. Enquanto que, para o campo as atividades desenvolvidas não exigem um estudo, um ensino, uma escola, e isso nos dias de hoje se torna os reflexos de uma sociedade totalmente excludente, por isso nossas escolas do campo herdaram essa concepção das escolinhas (multi) seriadas, sem estruturas adequadas, com professores despreparados, sem um interesse mais urgente.

A reprodução conceitual do campo como lugar de atraso, influencia para uma constante negação da identidade do aluno enquanto sujeito do campo, passando a enaltecer e conviver arbitrariamente com uma cultura que não é sua, tais aspectos contribuem para o desencadeamento sinonímico do campo como lugar de sofrimento, da vida difícil, passando a ser reproduzido pela própria juventude do campo com influências

⁵ Trabalhador informal que desempenha atividades de traslado de passageiros das comunidades ribeirinhas até a sede do município de Abaetetuba-PA.

significativas de um currículo homogêneo, condensado exclusivamente a educação urbana.

O currículo escolar passa a refletir sobre as construções de identidades, muito alicerçado à uma gama de interesses do padrão citadino, considerando que o currículo preza uma constante universalização de cultura urbana, que mitifica e trata a cultura rural com verdadeira impotência dentro das escolas no/do campo.

Porém, o currículo na perspectiva inclusiva da educação do campo, coloca o sujeito do campo como referência ao desenvolvimento pessoal, intelectual e social, pois, passa a refletir sobre sua identidade/realidade equiparadas a uma mesma concepção de significados. Entendendo, o currículo como o condutor de uma escola, sendo responsável por toda uma sequência letiva, formando indivíduos para o mundo e para a vida é o que possibilita a compreensão da realidade.

Nesse sentido, a escola e a educação do campo devem romper a dicotomia da reprodução, e assumir caráter autônomo de ensino, visando uma adaptação ou adequação da proposta curricular integrado as especificidades dos alunos, uma proposta que valorize o conhecimento oculto dos alunos do campo invisibilizado pelo modelo urbano de ensino. A escola deve seguir na perspectiva dos sujeitos que fazem a escola do campo, explorando as condições de quem vive no e do campo, assumir um verdadeiro caráter de produção, de um ensino que para além dos conteúdos disciplinares contribua para a vida social de cada aluno.

Ao longo deste texto foi apresentado a diferença entre o currículo urbano e suas ideologias, o currículo oculto e suas contribuições para a educação do campo, compreendendo que o currículo da escola urbana transpõe muito mais que os conteúdos estruturados, há também relações de poder, individualismo e competitividade mascarados pela ótica da escola urbana, segmentos que vão de encontro a educação do campo e seus princípios, que ao contrário preza por um ensino plural, a base da coletividade defendido pelos movimentos sociais presentes no campo que respeite a diversidade e se estruture a partir dos interesses e necessidades campesinas.

Desse modo, a educação do campo na escola investigada passa a refletir justamente o currículo da educação urbana, colocando em plena marginalização educacional e até mesmo social os alunos residentes do campo, os quais participam ativamente de aulas baseadas em concepções pautadas a realidade da cidade, introduzindo por sua vez ideologias da cultura hegemônica nos sujeitos e também no campo já que ambos

estudantes realizam esses trajeto campo-cidade e vice-versa. Tornando-se uma prática de via dupla de conhecimentos e pressões ideológicas a todo momento.

Podendo assim afirmar a partir das análises dos informantes que a escola em situação de estudo é vista como uma escola urbana e a educação do campo não acontece em razão das circunstâncias que envolve todo seu contexto educacional/social levadas pela resistência da instituição como um todo em considerar a educação do campo e suas delimitações como requisito também como prática de ensino.

No que se insere as dificuldades para tamanha efetividade do ensino que contemple os alunos do campo, ressalta-se a limitação do currículo padronizado, resultante de uma seleção de conhecimentos que notavelmente não congregam com as especificidades que se busca através da educação do campo, ao contrário preza-se muito mais formar um modelo de sujeito baseados por uma média do que educar para a realidade, para a vivência social e a diversidade.

Os currículos relacionam-se os conhecimentos que norteiam a vida educacional do estudante, tomado como o motor da atividade docente/discente, só que para este estudo essa concepção ainda não acontece de fato, porque ainda se restringe muito aos antigos/atuais modelo de ensino conveniados a estrutura da cidade, nesse caso sem adaptações, sem sofrer alterações mesmo para uma escola que recebe 90% de estudantes do campo, currículos formais fomentados também pelos livros didáticos que se tornam uma outra “ameaça” para estes estudantes por basear-se em experiências das Regiões Sul e Sudeste, como material de apoio as aulas na Região Norte e sobretudo, para os alunos do campo por se tratar de realidades totalmente diferentes.

Evidenciando, que para um estudo na lógica da educação do campo a participação docente se torna extremamente fundamental por refletir diretamente na (des) construção do currículo, partindo de premissas que dialoguem com os ambos tipos de saberes, envolvendo concepções e práticas educacionais que atenda a todos os sujeitos do ambiente escolar. Considerando o conjunto escolar para o desenvolvimento eficaz de tal proposta pedagógica que aqui se ressalta.

A aproximação do cotidiano escolar com a realidade do educando resulta na formação integral do estudante, que para além da formação educacional vise o desenvolvimento enquanto pessoa, respeitando toda a dimensão que envolve o campo, base de um currículo plural e inovador, alicerçado a uma educação democrática que atenda também a diversidade do campo.

Concluo esse texto, apresentando que os maiores desafios da educação do campo, perpassam pela formação dos professores, o currículo fragmentado ou inexistente, além do acesso fácil ao ensino, o desinteresse pela pesquisa, e a falta de um vínculo próprio de interesse e engajamento para com o aluno, o que se percebe é que o professor assumiu um caráter ditador, onde a afeto não marca a relação professor/aluno. Por isso, e principalmente pelo os alunos do campo, acredita-se na existência de um currículo que venha a somar com os conhecimentos dos estudantes do campo, possibilitando diálogos com os conhecimentos já produzidos pela escola e os saberes produzidos nas comunidades, estabelecendo uma extensão do seu espaço para a sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C; (Orgs.) **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARROYO, M. G; **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

ARAÚJO, I. X; SILVA, S. B; **Educação do campo e a formação sociopolítica do educador**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

ALVES, M. A. J; **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa (online), v. 36, n. 129, p. 637-51, 2006.

BRASIL; **Ministério da Educação. Programa escola ativa**, projeto base, Brasília, 2008.

_____; Ministério da Educação. **Indagações sobre Currículo**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, nov. de 2006.

CORDEIRO, G. K; **Educação do Campo e Desenvolvimento: reflexões referenciadas nos artigos do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**. IN: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.) Educação do Campo e Pesquisa II: Questões para Reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

COSTA, E. B. C; **Educação no Campo: Evolução da Educação do Campo/Rural no Brasil**. Revista Eventos Pedagógicos Articulação universidade e escola nas ações do ensino de matemática e ciências v.6, n.2 (15. ed.), número regular, p. 218-230, jun./jul. 2015.

DECRETO Nº 7.352 DE 04 DE NOVEMBRO DE 2010. Disponível em < <https://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-dereto-7352-de-4-de-novembro-de-2010/file> > acesso em 18/02/2017.

DECRETO Nº 7.219 DE 24 DE JUNHO DE 2010. Disponível em < https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=decreto+7.219+de+24+de+junho+de+2010 > acesso em 10/10/2015

FREITAS, L. C; **A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção**. In: CALDART, R.S. (Org.). Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. v. 1. p. 155-178

FORQUIN, J. C; **Saberes Escolares: imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Porto Alegre: Teoria e Educação, 1992.

FONSECA, J. J. S; **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P; **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes necessários à prática educativa.** ed. EGA, 1996.

GIROUX, H; **Os professores como intelectuais: rumo à Pedagogia Crítica da Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed. 1997.

GIL, A. C; **Métodos e técnicas de pesquisa social** – 6ª ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

HAGE, S. M; **Por uma escola do campo de qualidade social: Transgredindo paradigma (Multi) Seriado de ensino.** Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, 2011.

LEI DE DIRETRIZES DE BASES – lei de nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislação/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>> acesso em 18/02/2017

LIBÂNEO, J. C; **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, E. S; **Multiculturalismo, Currículo e Formação Docente: Construindo diálogos entre as diversidades no contexto das práticas educativas.** Linguagem, Educação e Sociedade, v. único, p. 15-31, 2010.

_____ ; **Educação do campo, currículo e diversidades culturais, espaço do currículo,** v.6, n.3, p.608-619, Setembro a Dezembro de 2013.

MELO, J. C; **Por entre as águas do sertão: currículo e educação ambiental das escolas rurais do Jalapão.** São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP).

MORIGI, V; **Escola do MST – Utopia em Construção** 2003.

MOREIRA, A. F; SILVA, T. T; **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, M. C. S; (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Coleção temas sociais).

MANZINI, E. J; **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991

MACHADO, I. F; **Um projeto político-pedagógico para a escola do campo.** Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 4, nº 8, p. 191-219. jul/dez. 2009.

PIMENTEL, A. P; In: MACEDO, R. S; **Currículo, Diversidade e Equidade: luzes para uma educação intercristica.** Salvador: Edufba, 2007.

REBOUÇAS; A. F; **A escola do campo e as práticas pedagógicas: partilhando saberes e experiências na realidade de Bananeiras/PB** in: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

SANTOS, L; **A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. Salto para o futuro.** Currículo: conhecimento e cultura. Ano XIX, nº 1, abril. 2009.

SANTOS, A. L; **Educação Do Campo: Discursos Sobre Currículo, Identidades E Culturas.** Dourados, MS: UFGD, 2015.

_____; **Educação do Campo: currículo, identidades e culturas.** Dourados, 2015. Mestrado (Dissertação em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados.

SAVIANI, D; **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, N; **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S; **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987

VEIGA, I. P. A; **Escola, currículo e ensino.** In: VEIGA, I. P. A; CARDOSO, M. H. F; (Org.) **Escola Fundamental: currículo e ensino.** Campinas – SP: Papirus, 1995.

YIN, R. K; **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. de Daniel Grassi 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO AOS PROFESSORES DA
ESCOLA PROFESSOR BASÍLIO DE CARVALHO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS ABAETETUBA

Esta pesquisa tem por objetivo coletar dados para um estudo de conclusão de curso em Lic. Plena em Educação do Campo – Hab. em Ciências Naturais. Por isso, Solicito sua colaboração e informo, desde já que será mantido o sigilo sobre sua identidade.

Perfil do Entrevistado

Sexo: _____

Moradia: _____

Idade: _____

Tempo de magistério:

- Menos de 01 ano
- Entre 02 a 05 anos
- Entre 06 a 10 anos
- acima de 10 anos

Escolaridade:

- 1º Grau completo
- 2º Grau completo
- 3º Grau completo

Pós-graduação:

- Graduação
- Pós-Graduação Especialização
- Pós-Graduação Mestrado
- Pós-Graduação Doutorado

Estado Civil:

- Solteiro
- Casado
- Divorciado
- Outros: _____

Renda Mensal:

- Entre 02 a 05 salários mínimos
- Entre 06 a 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos

Tempo de serviço na escola

- Menos de 01 ano
- Entre 02 a 05 anos
- Entre 06 a 10 anos
- acima de 10 ano

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PESQUISA COM OS PROFESSORES DA ESC. BASÍLIO DE CARVALHO –ABAETETUBA-PA

- 1- O você entende por Educação do campo?
- 2- Você reconhece a escola Basílio de carvalho como uma escola do campo?
- 3- Você vê acontecer as políticas de educação do campo na escola em que atua?
- 4- Na sua escola, se efetiva o direito à educação e à escolarização do campo? Sim ou não: por quê?
- 5- Para você qual a diferença entre a “escola urbana” e “escola do campo”?
- 6- Fale-me um pouco sobre a proposta curricular de sua escola. (Qual o seu entendimento por currículo? Houve o envolvimento dos pais e alunos na elaboração curricular).
- 7- Quais os conteúdos ofertados na proposta curricular de sua escola? Estes se relacionam com a realidade dos alunos? O que você sabe sobre currículo oculto?
- 8- Qual é a sua opinião sobre adaptação e/ ou adequação curricular? (Em que aspectos: de que forma pode ocorrer? Quais são as especificidades de sua escola?).
- 9- Qual a principal dificuldade de adaptação do currículo a realidade dos alunos do campo?
- 10- Você considera importante para os alunos do campo um currículo na lógica da educação do campo? Um estudo que respeite a origem do aluno do campo, sua comunidade, seu modo de vida, suas atividades no campo?
- 11- Quais os conteúdos que você considera relevantes no currículo de sua escola? O que você acha que deveria ser modificado ou acrescido?
- 12- Como é a cultura de sua escola? Defina quais são os significados e os valores culturais de sua escola, presentes no currículo.
- 13- Como se dá a formação dos professores na sua escola? A inicial e a continuada? (Quem promove tais formações?)