

POR UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PORTO VELHO-RO: aspectos da BNCC

Josineide Macena da Silva
Wendell Fiori de Faria

Resumo

O artigo constitui-se parte dos resultados da pesquisa intitulada *A Base Nacional Comum Curricular e o currículo da educação no campo para o ensino de Geografia da rede municipal de ensino de Porto Velho-RO*, que realizou discussões entremeadas no processo de elaboração dos currículos em todo o território brasileiro, conforme proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a). Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa, de caráter descritivo, fundamentada em revisão de literatura sobre o tema e legislações educacionais. O objetivo consistiu em analisar as práticas docentes de adequação curricular, à luz da BNCC, de modo a responder ao problema sobre como os professores realizam essas adaptações na educação do campo. Os dados foram obtidos por meio da aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas e submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2016), considerando-se a categoria “BNCC e as adequações dos saberes curriculares de Geografia na Educação do Campo”. Os resultados demonstraram que os professores se empenham em realizar as adaptações curriculares, mesmo sem a referência legal específica, e evidenciam a falta de materiais que podem auxiliar na materialização das atividades, considerando os saberes e as identidades dos povos do campo.

Palavras-chave: BNCC; educação do campo; geografia; currículo; adequações.

FOR A COUNTYSIDE EDUCATION CURRICULUM IN PORTO VELHO-RO: aspects of the BNCC

Abstract

The article is part of the results of the research entitled *The National Common Curricular Base and the Countryside Education curriculum for teaching Geography in the municipal school system of Porto Velho-RO*, which permeated discussions about the process of curriculum development throughout the Brazilian territory, as proposed by the National Common Curriculum Basis (NCCB) (Brazil, 2017a). This is a qualitative, descriptive study based on a literature review about the subject and educational legislation. The objective was to analyze teaching practices of curriculum adaptation, in light of the NCCB, in order to answer the question of how teachers make these adaptations in rural education. Data were obtained through questionnaires and semi-structured interviews and submitted to content analysis (Bardin, 2016), considering the category “National Common Curriculum Basis and adequacies of Geography curricular knowledge in Countryside Education”. The results showed that the teachers strive to carry out curricular adaptations, even without the specific legal reference, and show the lack of materials to help in the activities materialization, considering the knowledge and identities of countryside peoples.

Keywords: BNCC; countryside education; geography; curriculum; adaptations.

POR UN CURRÍCULO PARA LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO EN PORTO VELHO-RO: aspectos del BNCC

Resumen

El artículo forma parte de los resultados de la investigación titulada *La Base Curricular Común Nacional y el currículo de la Educación en el Campo para la enseñanza de la Geografía en el sistema escolar municipal de Porto Velho-RO*, que impregnó las discusiones sobre el proceso de desarrollo curricular en todo el territorio brasileño, según lo propuesto por la Base Nacional Común Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Se trata de una investigación con un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo, basada en una revisión de la literatura sobre el tema y la legislación educativa. El objetivo consistió en analizar las prácticas docentes de adecuación curricular, a la luz de la BNCC, con el fin de responder a la pregunta de cómo los profesores realizan estas adaptaciones en la educación rural. Los datos se obtuvieron mediante la aplicación de un cuestionario y entrevistas semiestructuradas y se sometieron a la análisis de contenido (Bardin, 2016), considerándose la categoría “BNCC y las adecuaciones de los conocimientos curriculares de Geografía en la Educación en el Campo”. Los resultados mostraron que los docentes se esfuerzan por realizar las adaptaciones curriculares, incluso sin la referencia legal específica, y evidencian la falta de materiales que puedan ayudar en la materialización de las actividades, considerando los saberes e identidades de los pueblos del campo.

Palabras clave: BNCC; educación em el campo; geografia; currículo; adaptaciones.

INTRODUÇÃO

As descrições realizadas e os dados analisados neste trabalho perfazem recortes da produção dissertativa intitulada *A Base Nacional Comum Curricular e o currículo da educação no campo para o ensino de Geografia da rede municipal de ensino de Porto Velho-RO*, do curso de mestrado acadêmico em educação, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE), da linha de pesquisa Formação Docente, da Universidade Federal de Rondônia, concluída em 2021.

Inicialmente, a pesquisa efetuada se ancorou em pesquisadores das áreas do currículo e da educação do campo, trazendo contribuições e reflexões que impulsionem mudanças na prática pedagógica, mais precisamente na elaboração do currículo, respeitando as peculiaridades locais e regionais. Registra-se que os autores mencionados neste texto foram fundamentais no momento da elaboração do texto dissertativo para a concretização do mestrado na área do currículo na perspectiva da educação do campo.

Tratando-se do presente texto, a principal finalidade foi alcançar resultados epistemológicos construídos em diálogo com dados empíricos, expressos nas vozes dos participantes, sobre o processo formativo voltado à elaboração dos currículos educacionais no Brasil. Tal processo é analisado à luz dos desafios propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a) e pelo currículo da educação do campo, envolvendo seis professores do 3º ano do ensino fundamental, atuantes em quatro escolas situadas em distritos do município de Porto Velho.

O objetivo geral consistiu em analisar como os professores que atuam com a educação do campo do município de Porto Velho-RO, tendo como parâmetro a BNCC (Brasil, 2017a), adequam os saberes curriculares no componente de geografia por meio da prática pedagógica, considerando também as especificidades locais da comunidade.

Ressalta-se que a pesquisa atendeu às normativas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com aprovação sob o Parecer nº 4.458.589, em dezembro de 2020. Os dados foram obtidos por meio da aplicação de questionário e entrevistas

semiestruturadas, respectivamente, pelas ferramentas *Google Forms* e *Google Meet*, em razão do período pandêmico da Covid-19.

De posse do aporte epistemológico e empírico, foram elaboradas oito categorias temáticas para análise de conteúdo (Bardin, 2016). Para o presente texto, foi considerada a categoria “BNCC e as adequações dos saberes curriculares de Geografia na Educação do Campo”, a partir da indagação: Como os professores realizam as adequações curriculares do componente curricular de geografia, atendendo às orientações da BNCC, considerando as peculiaridades da educação do campo?

Consoante ao princípio científico, a pesquisa seguiu os parâmetros da abordagem qualitativa, com objetivo descritivo; a fundamentação se efetivou por meio da revisão de literatura e legislações educacionais do Brasil instituídas para a educação do campo, visando compreender a oferta e o desenvolvimento do ensino e da prática pedagógica.

Partindo dessas considerações iniciais, apresentam-se, a seguir, uma discussão e as reflexões acerca do currículo da educação do campo, considerando as peculiaridades locais e regionais, diante da implantação da BNCC como documento orientador para a formulação do currículo no contexto educacional nacional. Na sequência, enfoca-se o componente curricular de geografia, uma vez que ele estuda as questões do contexto local e global, bem como a territorialidade, os espaços e a relação do homem com a natureza; por último, as vozes dos participantes a respeito das adequações curriculares de geografia a partir da BNCC (Brasil, 2017a).

O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO DELINEADO PELA BNCC

A BNCC é um documento oficial na área da educação que definiu conteúdos aos/às estudantes de todas as etapas da educação básica, servindo de parâmetro para a elaboração dos currículos das instituições escolares do País (Aguiar, 2018). Nesse sentido, a BNCC é um conjunto de orientações que fundamentam as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica brasileira. As orientações para a implantação da BNCC foram instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b).

Enquanto documento orientador, a BNCC tem como base o conceito de diversidade e enfatiza que as “[...] escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (Brasil, 2017a, p. 15). Trata-se de uma legitimação para o campo educacional do Brasil, que visa a um ensino por meio de um currículo que almeje o desenvolvimento de competências e habilidades em busca da autonomia dos estudantes. Além disso, a BNCC tem como princípio que os termos voltados para a igualdade e a equidade sejam os impulsionadores da execução desse currículo, que deve alcançar todos os estudantes, em todas as regiões brasileiras.

Quanto ao conceito de igualdade, o referido documento considera que todos os estudantes devem desenvolver as aprendizagens essenciais, enfatizando que “[...] as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza” (Brasil, 2017a, p. 15). Conforme esse conceito, nenhum estudante deverá ficar sem o acesso e a permanência na escola e esse direito não pode ser negado, sob pena de estar excluindo

o sujeito do processo de aprendizagem, em outras palavras, negando-lhe o direito ao exercício da cidadania.

O conceito de equidade orienta as propostas curriculares de maneira a superar as desigualdades de acesso à escola, que, historicamente, estão relacionadas a “[...] raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. [...]”. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2017a, p. 15).

A partir desses termos, compreende-se que, por um lado, há o reconhecimento da negligência com o ensino e seus sujeitos, por parte dos planejadores e executores das pastas educacionais, uma vez que estes não consideram os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais, buscando apenas cumprir normas para determinada demanda econômica temporal; por outro lado, há que se reconhecer a importância dada a esses termos, que, por si só, não trarão benefícios, mas sim por meio dos sujeitos envolvidos no âmbito educacional, os quais, atentos às dimensões que os envolvem, poderão agir em prol de sua materialidade. Essa ação se dá tanto nos aspectos legais quanto no fazer pedagógico do professor, bem como no trabalho desempenhado pelos integrantes da administração da escola, mesmo nos mais diversos lugares.

No entanto, ao refletir acerca dessa propositura da BNCC, algumas indagações surgem no que se refere à educação do campo. Ademais, quando se busca a relação entre BNCC e educação do campo, vale mencionar a visão de Silva (2018, p. 5), para quem a implantação da BNCC,

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

Essa afirmativa da autora se justifica pelo fato de que, na educação do campo, as especificidades devem ser observadas, a fim de garantir a qualidade do ensino para as comunidades camponesas, em decorrência das diversidades regionais das populações do campo.

Formar os sujeitos no campo é intervir para transformar suas realidades, mesmo diante dos desafios existentes. Entretanto, é preciso cultivar práticas pedagógicas e educativas no campo que possibilitem aos/as estudantes viver uma educação contextualizada com sua realidade local, com o intuito de colocar em prática seus conhecimentos prévios e, posteriormente, a generalização de mundo (Malvezzi, 2007).

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

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

Ressalta-se que, após os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), a BNCC é uma segunda tentativa de unificar um currículo nacional para viabilizar o conhecimento ao cidadão. A construção desse último documento orientador teve sua proposta realizada em três fases. Sapelli

(2018) apresenta as versões preliminares da BNCC, até o processo final, legitimada em 2017, para todo o território brasileiro. Para compreender esses momentos, observe-se a Tabela 1:

Tabela 1: As três versões da BNCC

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

Fonte: Sapelli (2018, p. 27).

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

Segundo Vieira e Feijó (2018, p. 37),

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

Entretanto, independentemente da localização geográfica, o estudante, como mencionado por Vieira e Feijó (2018), deve ter o ensino conforme sua realidade local, com seus saberes dimensionados por meio de uma adaptação curricular.

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

Cabe ressaltar, ainda, que essa educação diferenciada surgiu no Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), o qual percebeu que a educação das crianças do Movimento não poderia ser a mesma das crianças da cidade, em virtude do modo de viver no campo. A partir disso, o MST pleiteou junto aos órgãos públicos o direito de as crianças serem educadas no local em que viviam, com as singularidades que marcavam suas vidas e enfatizando claramente a relação trabalho-educação no processo educativo, almejando, assim, que as gerações aprendessem e valorizassem o modo de viver do homem do campo (Caldart, 2001).

Movido por esse objetivo, em 1997, o MST realizou o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), na Universidade de Brasília. Esse evento passou a ser referência na luta por uma educação que contemple os povos do campo, pois “[...] é a existência do confronto que essencialmente define a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como um fenômeno da realidade atual” (Caldart *et al.*, 2012, p. 14).

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

A BNCC traz uma visão capitalista de educação a qual é inversa com divergência da Educação do Campo que luta para a valorização do homem no campo, valorizando seus saberes e da mesma forma busca em sua proposta de ensino com que o camponês busque sim estudar e ter uma formação, mas que a base comum vem produzindo com educação técnica e modernização tão ampliada onde o acesso é delimitado para o homem do campo [...].

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

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

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

É importante deixar claro e evidente, na visão desta pesquisa, um silenciamento da BNCC acerca de prerrogativas da educação do campo, o que pressupõe que os autores desse documento não levaram em consideração as legislações anteriores, conquistadas pelos movimentos sociais no âmbito da política educacional, bem como as lutas empreendidas em prol de uma educação diferenciada, que realmente represente a vida do campo.

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

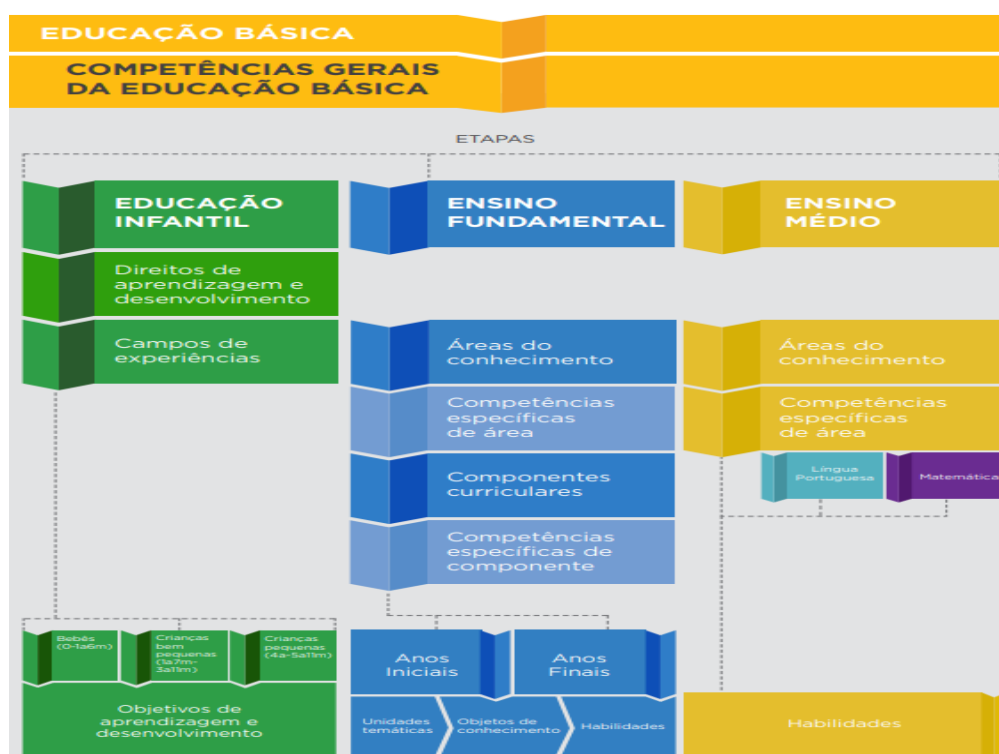
Destacados esses pontos indagativos, não se pode negar a legitimidade da BNCC; contudo, em virtude do já exposto, cabe aos sistemas de ensino, em seus planejamentos, orientar a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, observando a importância de manter a modalidade da educação do campo em respeito ao direito à educação diferenciada, que, por conseguinte, não poderá ser igual ao ensino urbano. Assim, é necessário buscar aportes legais que apoiem a consecução de um documento curricular que contemple e garanta a construção de um currículo do campo que não seja a extensão do urbano.

Na seção seguinte, discute-se a organização do componente curricular geografia, de acordo com as orientações determinadas pela BNCC, para a efetivação dos saberes no 3º. ano do ensino fundamental.

O COMPONENTE GEOGRAFIA ELENCADE NA BNCC PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A BNCC é um documento orientador que sinaliza os percursos a serem efetivados para garantir a aprendizagem dos estudantes na educação básica, por meio de uma proposta uniforme. Para tanto, em todos os anos escolares, os estudantes deverão ser preparados e envolvidos diretamente com o ensino para garantir sua trajetória nos âmbitos pessoal e profissional. A estrutura desse documento se apresenta conforme a Tabela 2:

Tabela 2: Educação Básica - BNCC



Fonte: Brasil (2017a, p. 24).

Diante dessa estrutura, a BNCC delimita uma perspectiva interdisciplinar de olhar os objetos e os sujeitos que precisam consubstanciar o conhecimento em sua totalidade, como direito legitimado de acesso à escola. Além disso, a Base determina alguns termos que devem ser observados nos planejamentos escolares, tais como: área de conhecimento, competências gerais e específicas, unidade temática, objetos do conhecimento e habilidades. Nas práticas, o documento destaca:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017a, p. 8).

Assim, durante a vida escolar, o ensino dos estudantes estará permeado pelo desenvolvimento dessas competências, as quais asseguram que a “[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013).

Essas competências foram organizadas em âmbitos geral e específico; o primeiro se refere ao que o estudante deve obter ao finalizar a educação básica; o segundo abrange o que deve aprender em cada área do conhecimento, competências a serem desenvolvidas conforme as organizações didáticas dos componentes curriculares. As competências gerais compreendem:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais;
4. Utilizar diferentes linguagens;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação;
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais;
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis;
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017a).

Diante das reflexões *supra* apresentadas, a partir desse ponto, foram delineadas as especificidades do componente curricular geografia, em matéria de organização, de acordo com as orientações legais da BNCC (Brasil, 2017a), para nortear os saberes na educação básica. Inicialmente, na apresentação da área de ciências humanas, quando elenca os componentes que se integrarão a essa área, a BNCC afirma que:

Questões do contexto local e global são transversalizados no conhecimento escolar da área, sem hierarquização como unidade de conhecimento, a saber: a Terra e os territórios; o espaço e sua territorialidade pelas sociedades; as territorialidades; as diversidades; o trabalho e a relação com a natureza (Brasil, 2017, p. 237).

Ademais, no campo educacional, esse componente curricular evidencia um leque de oportunidades para que o estudante possa ter a compreensão do mundo que habita, bem como das ações realizadas pelo homem nas diversas regiões do planeta. Vale ressaltar que, “[...] a Geografia, como componente escolar, tem como centralidade a análise e a compreensão das relações que se efetivam no espaço e a partir do contato com outros seres humanos que convivem cotidianamente e que habitam o planeta” (Copatti; Callai, 2018, p. 225).

Ao conhecer o universo da geografia, é primordial seguir alguns princípios essenciais para a formação da identidade do sujeito:

[...] na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; as relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; a identidade cultural; e a consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (Brasil, 2017a, p. 359).

Nesse sentido, aprender os preceitos geográficos é realizar uma leitura do mundo com base no ensino estimulador do pensar espacialmente, dentro de uma racionalidade do respectivo componente, contextualizado para o campo intelectual, integrado às demais áreas do conhecimento.

VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE O COMPONENTE GEOGRAFIA ELENCADE NA BNCC PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A partir do contexto da implantação da BNCC e da importância da educação do campo, bem como do ensino de geografia, realizaram-se entrevistas com professores que atuam em algumas escolas na zona rural. Aqui, utilizou-se a abreviatura Prof. como forma de identificar e preservar a imagem dos participantes, em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram feitas três perguntas aos sujeitos da pesquisa:

1) considerando a Base Nacional Comum Curricular, a qual orienta os currículos dos municípios e estados, você tem conseguido fazer as adequações dos saberes curriculares de geografia no desenvolvimento do currículo, considerando as peculiaridades da educação do campo? Como faz isso? Comente e dê exemplos;

2) como você trabalha o componente curricular de geografia, considerando as orientações da BNCC relacionadas à especificidade da educação do campo, em contraposição à visão urbanocêntrica?;

3) para você, são importantes os interesses e saberes dos estudantes no seu planejamento, no desenvolvimento do currículo do campo para o ensino de geografia?

A partir dessas perguntas, o Prof. 1 afirmou: “Sim. Fazendo adequações necessárias, desenvolvendo atividades concretas, trabalhando com projetos para que ocorra a importância de preservação”. O Prof. 2 destacou que “[...] gosta muito de levar os meninos a viverem o momento no campo, eles precisam vivenciar tudo aquilo que eles estudam. As crianças não vão deixar de aprender coisas urbanas. A gente precisa valorizar o trabalho dos alunos. A gente precisa valorizar onde a gente está”.

O Prof. 3, por sua vez, relatou: “Nós inventamos para trabalhar com o 3.º ano”. Para ministrar aula, “[...] sempre baixo vídeos do campo da floresta amazônica”. Além disso, ressaltou: “nosso planejamento de sala de aula realmente é diferente do outro, da BNCC”. O Prof. 4

contextualizou: “Temos que fazer adequações”, para fazer essa organização; “A gente se reúne para fazer o planejamento, fazemos uma pesquisa e vemos o que está na BNCC e fazemos adaptação”, mas “[...] você tem que pegar, às vezes, uma situação do concreto”.

Em suas respostas, o Prof. 5 disse que “[...] procura imagens”, realiza também “[...] muitas conversas, vídeos curtos da Internet, coisas curtas”, trabalha com “[...] desenhos sobre o caminho que ele percorre”. O Prof. 6 afirmou: “Tentamos adequar”; para realizar o ensino, “[...] trabalha-se a história do distrito e as coisas que têm”. O sujeito destacou que, para efetivar o ensino, deve-se “[...] ver primeiro como é a cultura deles”.

Ao analisar o conteúdo das falas, percebe-se que alguns participantes mencionam os mesmos termos ao enfatizar que “se reinventam” para fazer as adequações e nem todos utilizam os conteúdos propostos na BNCC como fonte principal no planejamento escolar. Além da BNCC, para complementar o planejamento, os professores pesquisam em outras fontes e fazem uso de vídeos baixados pela internet para trabalhar conteúdos relacionados ao campo, seguidos de atividades práticas realizadas pelos estudantes na comunidade onde vivem.

As respostas demonstram que as atuações dos sujeitos são permeadas por adequações no ensino de geografia e dificuldades de realizá-las, pois seria muito mais fácil se existisse um currículo que abordasse os temas e as áreas de conhecimento do campo, assim como se faz na área urbana. O que se tem é um documento oficial que não explicita a educação do campo.

Sobre isso, Sousa e Amorim (2020) explicam que realizaram entrevistas sobre a implementação da BNCC e sobre esse documento contemplar ou não a educação do campo, obtendo os seguintes resultados:

Dos docentes entrevistados 60% não acreditam que, com a implantação BNCC, é possível a construção de proposta de ensino voltada para educação no campo; 40% afirmam que sim; no entanto, 100% dos entrevistados afirmam que é importante construir uma proposta alternativa de currículo voltada para a realidade da escola, ou seja, a realidade camponesa. Ao questionar se a BNCC contempla as realidades da cidade e do campo, 100% dos professores asseguram que não; no entanto, eles acreditam que esse documento foi elaborado por profissionais que residem nas cidades e que ela está voltada a propagar os interesses e o estilo de vida urbana (Sousa; Amorim, 2020, p. 89).

Como se constatou nessa pesquisa, segundo os referidos autores, o fato de a BNCC ter sido elaborada por profissionais que residem na cidade contribuiu para a invisibilidade do campo; um percentual acredita e outro não, que é possível elaborar propostas para o campo a partir da BNCC.

A esse respeito, Pires (2012) defende que a proposta pedagógica construída “[...] pela e com a Escola do Campo deve se pautar em uma educação que respeite o modo de vida dos povos do campo, sua dinâmica social e acolha saberes e experiências” (Pires, 2012, p. 117). Os entrevistados ressaltam ser importante e que é possível construir uma proposta alternativa com as realidades camponesas, uma vez a BNCC não traz os aspectos do homem do campo.

Outro destaque que cabe mencionar, haja vista o documento não trazer os aspectos da educação do/no campo, é que resta ao professor realizar as adequações necessárias, visando contribuir com o processo de formação crítica e consciente do estudante para atuar na sociedade.

Por outro lado, sabe-se que trabalhar a geografia conforme os documentos normatizadores atuais é planejar a aula com os princípios básicos que envolvem os conceitos amplos, operacionais e diferentes do espaço geográfico (Brasil, 2017a). Contudo, se os documentos não retratam o

universo onde o sujeito reside, cabe aos professores buscar outros meios que comunguem com o meio vivenciado, pois “[...] é preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos” (Freire, 1979, p. 35). Para tanto, é necessário proporcionar uma boa formação inicial e formação permanente para os professores que atuam nas escolas do campo.

Outro aspecto observado diz respeito à responsabilidade quanto à realização das adequações pelos sujeitos, cada um a seu modo, a manifestação em proceder com organizações visando a alcançar os estudantes, não invisibilizando seu meio social, cultural e econômico, pelo contrário, colocando-os em evidência, como pessoas existenciais dentro de um processo amplo de sociedade e de mundo. Diante disso, Freire (1979, p. 39) menciona que “[...] o homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”.

Percebeu-se, ainda, o envolvimento dos professores, que visualizam não somente ministrar conteúdos e fazer as adequações. Além disso, compreendem as realidades dos estudantes e buscam desenvolver atividades que versem sobre o meio em que vivem e algumas aulas práticas. Essa ação reporta a Freire (1987), quando explica que, como educador, é preciso fazer leitura de mundo dos grupos com os quais se trabalha, pois “[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito” (Freire, 1987, p. 90).

Dessarte, os sujeitos entrevistados demonstraram esse aspecto em suas falas e exemplos: o Prof. 1 afirmou: “Desenvolvendo atividades concretas”. O Prof. 2 mencionou que “[...] gosta de levar os meninos a viverem o momento no campo, eles precisam vivenciar tudo aquilo que eles estudam”. O Prof. 4 explicou que “[...] pega, às vezes, uma situação do concreto”. O Prof. 5 disse que trabalha com “[...] desenhos sobre o caminho que eles percorrem”. E o Prof. 6 ressaltou: “Trabalha-se a história do distrito e as coisas que têm” e que é preciso “[...] ver primeiro como é a cultura deles”.

Essas atividades denotam que os docentes respeitam o meio social dos estudantes, demonstrando que, no caminhar da docência, apesar das dificuldades e de terem que se reinventar, conseguem fazer leituras que transcendem a escola; compreendem que o espaço escolar é apenas uma estrutura física e as normativas são um norte que nem sempre pode ser seguido na íntegra, em face das diferentes realidades cidade versus campo, demonstrando que “[...] o foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores” (Arroyo; Caldart; Molina, 2009, p. 70).

É preciso compreender quem são os sujeitos que se está educando e situá-los como “[...] sujeitos de história, de lutas, como sujeito de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social” (Arroyo; Caldart; Molina, 2009, p. 74).

Em face do exposto, pode-se inferir que os sujeitos realizam adequações no ensino de geografia, mesmo encontrando dificuldades e falta de apoio para fazê-las. A execução dessa prática pode estar relacionada à ausência da formação inicial para atuação na educação do campo, bem como à falta de materiais didático-pedagógicos que retratem a educação do campo.

Às vezes, essas adaptações podem deixar lacunas que, futuramente, venham a fragilizar o exercício de cidadania do sujeito do campo, simplesmente pela inobservância formativa do profissional responsável por executar os saberes em sala de aula e formar plenamente seu estudante para agir com autonomia, ciente de seus direitos e deveres, além da criticidade que se faz imprescindível no campo social.

CONSIDERAÇÕES

Como visto no decorrer do texto, a BNCC (Brasil, 2017a) é um documento orientador e normativo a ser implementado pelos estados e municípios, visando à elaboração dos currículos da educação básica. Esse documento traz todas as etapas a serem percorridas pelo estudante, em conformidade com a faixa etária e o ano escolar. Todavia, seu processo de discussão não considerou as legislações educacionais precedentes da educação do campo, o que pode desencadear entendimentos de ofertá-la ou não, ficando subjetiva a escolha do professor e evidenciando que, apesar dos avanços da educação do campo, ainda há o entendimento de que ela seja secundária em detrimento da educação da zona urbana.

Compreende-se, também, que a educação do campo não é apenas uma educação diferenciada, mas também sinônimo de vida daqueles que residem e que desejam permanecer no campo. Os sujeitos do campo têm o direito à educação, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), com os mesmos benefícios daqueles que residem na zona urbana, uma vez que a educação é para todos, independentemente da localidade. Entretanto, conforme se tem percebido, há tempos os movimentos sociais lutam pela materialização, visibilidade e não negação desse direito, por vias legais e pelas políticas públicas educacionais. Muito já se tem conseguido, porém são muitas barreiras a serem quebradas e outras pontes construídas; um exemplo é a própria BNCC.

Considerando os princípios de igualdade e equidade que embasam a BNCC, uma vez que ela não menciona em seu escopo a modalidade da educação do campo, que já havia sido legitimada em documentos legais anteriores, verifica-se uma lacuna que, consequentemente, trará prejuízos à construção dos currículos no âmbito das unidades federativas e para as escolas do campo.

Essa ausência é contraditória no processo educacional, o qual teria a missão de alcançar todos os estudantes, independentemente da localidade; contudo notou-se essa falha a partir do entendimento daqueles que estão de vigília no processo de oferta da educação do campo, uma vez que esta já se caracteriza como sinônimo de luta, por estar sempre buscando dar visibilidade à educação das pessoas que vivem no campo.

Nesse cenário, aparentemente tão teórico, no sentido de considerar uma realidade distante, no município de Porto Velho, onde existem escolas na zona rural, podem-se perceber reflexos da BNCC no currículo e no ensino da educação do campo no componente de geografia.

Conforme as análises pautadas pelos dados coletados, observou-se que os professores utilizam diversos recursos didáticos para realizar as adequações, uma vez que, na época da pesquisa, não tinham material didático-pedagógico que orientasse esse trabalho, o que foi visível em suas vozes ao responderem às indagações a respeito desse assunto.

Nota-se, portanto, a necessidade de um referencial que considere os modos de vida das populações residentes nessas localidades, pois, em que pese a realização das adequações, os professores sentem falta de apoio na materialização dessa legislação. Evidencia-se, assim, a necessidade, talvez, de conhecimentos, apoio técnico e de materiais que os permitam realizá-las com embasamento legal e condições didático-pedagógicas.

Após as análises do que foi apresentado pelos sujeitos da pesquisa, percebeu-se que os professores se empenham em realizar as adequações dos saberes curriculares do componente de geografia, mesmo sem um documento-referência da educação do campo, ou seja, fica sob a responsabilidade do professor elaborar uma proposta que atenda às peculiaridades locais e realidades dos estudantes diferenciadas da perspectiva urbanocêntrica.

Portanto, a partir das epistemologias, dados empíricos e análises das vozes dos professores, sugeriu-se à Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho a necessidade de rever o currículo instituído no Referencial Curricular do Estado de Rondônia (Rondônia, 2020), a fim de realizar ajustes para a educação do campo, ampliando conhecimentos a respeito das realidades dos povos que residem no meio rural e, ainda, ofertar formações permanentes aos professores, considerando as especificidades locais, os saberes e as identidades dos povos do campo.

Assim, espera-se que os resultados apresentados possam contribuir para o processo de construção/execução do currículo da educação do campo e da proposta político-pedagógica no exercício da prática educativa, bem como gerar novas pesquisas e políticas públicas direcionadas para a educação no campo, cumprindo e fomentando a legislação educacional e garantindo os direitos dos(as) cidadãos(as) que vivem no campo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Relato da Resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: EI e EF. Versão final. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 5 jan. 2020.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 5 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 5 jan. 2020.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, set./dez. 2001. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9832>. Acesso em 5 jan. 2020.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

COPATTI, Carina; CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia em educação do campo e o uso do livro didático. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 33, n. 105, p. 222-247, maio/ago. 2018. DOI: [10.21527/2179-1309.2018.105.222-247](https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.105.222-247). Disponível em <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2018.105.222-247>. Acesso em 22 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MALVEZZI, Roberto. *Semi-árido: uma visão holística*. Brasília: Confea, 2007.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; MENEZES, Maria Alcinete Gomes de. Educação do campo: estudo sobre a base nacional comum curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas rural. *Revista Cocar*, [s. l.], v. 14, n. 28, p. 17-32, jan./abr. 2020. Disponível em <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3104>. Acesso em 22 jul. 2021.

PINHEIRO, Josiane Colla Sousa. *A educação do campo e a Base Nacional Comum Curricular: limites e desafios*. 2019. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Interdisciplinar em Educação do Campo, Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Laranjeiras do Sul, 2019.

PIRES, Ângela Monteiro. *Educação do campo como direito humano*. São Paulo: Cortez, 2012.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular do Estado de Rondônia – Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos finais)*. Porto Velho: Seduc, 2020.

SAPELLI, Marlene Lucia Sibert. BNCC - Base Nacional Curricular Comum: historicidade do currículo e implementação. Apresentada em: Programa Residência Pedagógica, Universidade Federal da Fronteira Sul, Laranjeiras do Sul, 2018. Palestra.

SILVA, Rossieli Soares da. Apresentação. In: BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. p. 5.

SOUSA, Raimundo Aurea Dias de; AMORIM, Alberto Filho Coelho. A Base Nacional Comum Curricular e educação no/do campo: uma relação de (in)consistência. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 27, n. 2, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2-2020-04>. Disponível em <https://periodicosletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11046>. Acesso em 27 jul. 2021.

VIEIRA, Jarbas Santos; FEIJÓ, José Roberto de Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como *commodity*. *Revista Educação Unisinos*, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 36-43, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.14855>. Disponível em <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.04>. Acesso em 27 jul. 2021.

*Submetido em 27 de agosto de 2024
Aprovado em 22 de novembro de 2025*

Informações das autoras

Josineide Macena da Silva
Universidade Federal de Rondônia
E-mail: josimacena2018@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7883-0133>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8383788140145046>

Wendell Fiori de Faria
Universidade Federal de Rondônia
E-mail: professorfiori@unir.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4195-1876>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9618312160926172>