

Educação do campo: estudo sobre a base nacional comum curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas

Rural education: study on the common national curriculum base from the perceptions of teachers/as of the area of humanities

Emerson Augusto de Medeiros
Maria Alcinete Gomes de Menezes
Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Rio Grande do Norte – Brasil

Resumo

Este estudo tem como objetivo central pensar sobre desafios e contribuições da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, quando implementada, para a atuação profissional de docentes da área de Ciências Humanas na Educação do Campo. Aborda percepções de professoras que atuam em escolas no campo do Município de Apodi, Rio Grande do Norte. Em termos metodológicos, ancora-se na abordagem qualitativa de pesquisa e no questionário (composto por questões abertas) como técnica de coleta de dados. Como conclusão, pensamos, a partir das percepções das participantes do estudo, que a BNCC não contribuirá, no âmbito da educação das populações rurais, para a promoção de currículos escolares que atendam os interesses e as necessidades do campo e dos seus povos. Para a atuação profissional docente no contexto das Ciências Humanas na Educação do Campo, as prescrições da BNCC não elucidam, segundo as participantes do estudo, possibilidades de melhorias, uma vez que a própria Educação do Campo não é pautada no texto normativo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Base Nacional Comum Curricular; Ensino de Ciências Humanas; Currículo Escolar.

Abstract

This study aims to think about the challenges and contributions of the National Common Curriculum Base (BNCC), when implemented, for the professional performance of teachers in the area of humanities in field education. It addresses perceptions of teachers who work in schools in the field in the municipality of Apodi, Rio Grande do Norte. In methodological terms, it is anchored in the qualitative research approach and in the questionnaire (composed of open questions) as a data collection technique. As a conclusion, we think, based on the perceptions of the study participants, that BNCC will not contribute, in the context of the education of rural populations, to the promotion of school curricula that meet the demands, interests and needs of the field and its People. For the professional teaching practice in the context of the humanities in field education, the prescriptions of BNCC do not clarify, according to the study participants, possibilities of improvement, since the education of the field itself is not based on the document Normative officer.

Keywords: Rural Education; Common National Curriculum Base; Teaching of Humanities; School Curriculum.

Introdução

O presente estudo surgiu das vivências na Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – LEDOC, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, e das experiências profissionais construídas no âmbito de escolas no campo. Esse trabalho aborda percepções de professores/as que atuam nas escolas no campo a respeito da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com ênfase para a área de Ciências Humanas, objetivando pensar sobre os desafios e as contribuições da BNCC, quando implementada, para a atuação profissional dos/das professores/as da área de Ciências Humanas na Educação do Campo.

Segundo os estudos de Medeiros e Dias (2015), não há um número considerável de pesquisas produzidas na Educação do Campo que discorram acerca das dimensões curriculares, em particular, do ensino na área de Ciências Humanas; por isso, ressaltamos a relevância desta investigação. Assim, pela experiência na condição de professores/as em espaços rurais, afirmamos que existem fragilidades no âmbito do ensino nas escolas no campo. No nosso entendimento, não são considerados os saberes produzidos no cotidiano dos/das estudantes, bem ainda, pouco se atenta nos processos educativos ao modo de vida dos povos camponeses, as suas identidades, as suas culturas e as suas memórias sociais.

Tomando como referência essas afirmativas, para compreendermos melhor a implementação da BNCC na Educação do Campo, buscamos responder, nesta pesquisa, os seguintes questionamentos: a) a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, apresenta contribuições para a atuação profissional de professores/as na área de Ciências Humanas na Educação do Campo? b) Existem desafios na prática pedagógica dos/das professores/as da área de Ciências Humanas na Educação do Campo que serão acentuados com a implementação da Base Nacional Comum Curricular? c) Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, há perspectivas de melhorias no ensino na Educação do Campo, na área de Ciências Humanas?

Esses questionamentos foram produzidos porque consideramos que, nem sempre o currículo escolar esteve relacionado com a realidade vivida dos/as estudantes oriundos de espaços rurais (ARROYO, 1999; CALDART, 2004; REIS, 2009; MEDEIROS, 2019). Assim, os saberes trazidos para a sala de aula e as vivências dos/as estudantes, historicamente, não foram/são atentados e, conseqüentemente, os conhecimentos e os conteúdos formativos

postos nas propostas curriculares, não foram/são pautados para a melhoria da qualidade de vida dos povos do/no campo.

Para concretizarmos o objetivo central do estudo, em termos metodológicos, fizemos uso da abordagem qualitativa de pesquisa, aplicando um questionárioⁱ, composto por quatro questões abertas, com duas docentes da área de Ciências Humanasⁱⁱ que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental na Educação do Campo no Município de Apodi - RN. Em parâmetros de análise, nos fundamentamos para interpretação e reflexão no aparato legislativo da Educação do Campo e em autores/as da área educacional, especialmente, os que pesquisam a Educação em espaços rurais e o currículo escolar (ARROYO, 1999; CALDART, 2012; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014; MEDEIROS; DIAS, 2015; MACEDO, 2016; LOPES, 2018).

Traçada essa breve introdução, organizamos o restante do texto em três momentos: no primeiro instante, discorreremos sobre a Educação do Campo e a Base Nacional Comum Curricular; no segundo momento, apresentaremos a análise a partir do que explanaram os sujeitos do estudo. Por último, atestaremos as considerações finais da pesquisa.

A educação do campo e a Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular, conforme consta na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e na Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, é um documento de caráter normativo que define um conjunto de aprendizagens que os/as alunos/as devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica brasileira (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018). Na nossa interpretação, a BNCC é um documento oficial na área de Educação que define 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 pensamento, precisamos desenvolver uma postura crítica quanto à BNCC, acerca das situações que nos são apresentadas na Educação nos espaços rurais, pois nos últimos anos temos visto o fechamento de escolas no campo. Além disso, não há recursos (materiais) didáticos, e a formação continuada para os docentes da educação no campo não se efetua (CALDART, 2012; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014; MEDEIROS, 2019). Em outras palavras, para a população do Campo, muitos dos direitos sociais são negados, em especial, o direito à Educação e à Escola.

De fato, sobre a escola do campo e a negação do direito de vivenciá-la, Silva (2016, p. 110) afirma que “a escola no campo é antes de tudo uma escola no contexto da sociedade moderna capitalista. Uma escola pública gerida pelo Estado burguês, educadora dos trabalhadores [trabalhadoras] camponeses [camponesas]”. Se olharmos na história educacional, percebemos que ao longo dos tempos, os/as filhos/as dos/das pequenos/as agricultores/as não tiveram/têm oportunidades para permanecer nos estudos devido a vários desafios, como trabalhar para contribuir na renda familiar, uma questão de sobrevivência, pois, a única fonte de renda, em muitos casos, é a agricultura (ARROYO, 1999; SANTOS, 2017). Quando conseguem a escolarização (o que é um direito constitucional) se inserem na lógica capitalista, posto que a escola em que frequentam, na maioria das vezes, está alinhada aos ditames do capitalismo. Assim, a escola e o próprio currículo escolar funcionam em uma lógica contrária em relação ao modo de vida das populações do campo, quando desenvolvem um ensino que não é contextualizado com a realidade vivida pelos/as estudantes do campo.

Nesse sentido, na dimensão descrita anteriormente, a escola não foi projetada para todos e todas, mas pensada para os/as filhos/as de populações abastadas economicamente. Os filhos/as do/da pequeno/a agricultor/a são excluídos/as dos processos educativos, pois o ensino vivido por eles/as pouco reflete as suas demandas socioculturais, o que contribui para sua marginalização social e, no futuro, para a exploração do seu trabalho.

Nesse raciocínio, o principal objetivo da escola, é seguir regras e normas postas pelo Estado, ou seja, seguir o currículo escolar pensado por outros sujeitos que não o vivenciarão quando desenvolvido (CALDART, 2012). Ainda mais, muitas escolas no campo não têm um projeto político-pedagógico construído pela própria escola e pela comunidade. Pela nossa própria experiência, na maior parte, o projeto de educação que orienta as ações educativas é feito por profissionais da cidade, repassado para as instituições no campo com o objetivo de que suas atividades, no decorrer do ano letivo, sigam suas prescrições.

Com isso, os/as estudantes são submetidos/as a uma educação alheia às suas histórias de vida, à memória histórica do campo e às suas experiências sociais. Como consequência, muitos/as deles/as se desmotivam para a continuidade dos estudos, provocando a evasão escolar e a repetência (ARROYO, 1999).

Vale lembrar que, mesmo diante de algumas políticas públicas referentes à Educação do Campo, que concretizaram nas últimas décadasⁱⁱⁱ importantes êxitos para os povos do

Educação do campo: estudo sobre a base nacional comum curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas

campo, ainda há muito para se conquistar, principalmente, no âmbito de se edificar espaços educativos no campo que atendam as demandas culturais, sociais, econômicas, ambientais, geracionais e políticas das suas populações.

Atualmente, vemos corrente na área educacional, discussões sobre as influências do avanço tecnológico e dos aspectos socioeconômicos nos processos de ensino e de aprendizagem na área de Ciências Humanas na Educação do Campo. Em razão disto, avaliamos que o ensino em contextos rurais não pode se produzir distante das condições materiais e histórico-sociais das populações que o vivem. É preciso considerar os contextos de vida do público-alvo que participa dos processos educativos, lembrando ainda da importância do/da professor/a como mediador/a do ensino para que venha acontecer uma aprendizagem significativa. Para os/as professores/as que acreditam e buscam, a seu modo, promover a efetivação dos princípios da Educação do Campo, é essencial que creditem na construção do seu trabalho docente, os modos de vida dos/as estudantes, os saberes experienciais trazidos para a sala de aula, adequando-os sempre nas propostas do currículo escolar.

Nessa linha de entendimento, no tocante à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Silva (2018, p. 5) considera que,

[...] 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.

Percebemos que, no contexto da Educação do Campo, a escola tem o papel de proporcionar um ensino de qualidade às comunidades campesinas, tendo em vista a demanda de uma educação com propostas educativas que valorizem as especificidades das populações do campo. Mas para que aconteça a formação de sujeitos capazes de intervir e transformar suas realidades, mesmo diante dos desafios existentes, é preciso cultivar práticas pedagógicas e educativas no campo que deem possibilidades aos/às estudantes de viverem uma educação contextualizada com a sua realidade local (MALVEZZI, 2007).

É público que existem experiências educacionais no campo que valorizam os conhecimentos e a história de luta e de resistência das populações rurais. Por meio de projetos específicos, construídos a partir da articulação dos movimentos sociais do campo,

Revista Cocar V.14. N.28 Jan./Abr./2020 p. 17-32 <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index> dos diferentes povos que vivem do/no campo e de instâncias governamentais, há o desenvolvimento de escolas específicas que, além de objetivarem a promoção de espaços afirmativos da identidade das populações do campo, têm mostrado outro modo de se construir a Educação.

As experiências difundidas ao longo da história, em especial, a partir do ano de 1998, instante em que a Educação no meio rural se perspectivou com a nomeação de Educação do Campo, uma vez que houve também uma reconfiguração na perspectiva de pensar a Educação das populações rurais, contribuiu (não esquecendo, novamente, das lutas dos movimentos sociais do campo) para a difusão de políticas públicas específicas de Educação do Campo (ARROYO, 2007).

No plano legal, citamos a publicação, no ano de 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que definem um conjunto de parâmetros que devem ser ressaltados na oferta e no desenvolvimento da Educação do Campo. No Art. 2, parágrafo único, se diz:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 01).

Neste item do documento normativo, se apresentam indicações a respeito da identidade da escola do campo. As questões/demandas/problemas locais das populações rurais, a relação da escola com as comunidades no campo, a participação dos movimentos sociais do campo nas ações educativas, entre outros, são referências acerca da identidade da escola das populações camponesas (BRASIL, 2002). Outro importante documento normativo da Educação do Campo no País se pauta ao Decreto Lei n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. Nesse documento, se dispõe a respeito da Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Composto por 19 artigos, esclarece (no art. 2), entre outros, que os princípios da Educação do Campo conferem ao/à:

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

Educação do campo: estudo sobre a base nacional comum curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas

escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Acreditamos que, se corporificados nas ações escolares, os princípios da Educação do Campo produzirão ricas práticas pedagógicas e educativas, somando para a efetivação de currículos inclusivos com conhecimentos e experiências das populações rurais, cumprindo, de fato, uma educação do campo com qualidade.

Percepções de professores/as da área de ciências humanas da educação do campo sobre a BNCC

Conforme relatamos em outra passagem do texto, para este estudo nos concentramos nas percepções de duas professoras dos anos finais do Ensino Fundamental da área de Ciências Humanas que atuam na Educação do Campo, a respeito da implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Na intenção de atingir o objeto da investigação, elaboramos um questionário composto por quatro questões abertas.

Como primeira questão, endereçamos aos sujeitos que participaram do estudo sobre as contribuições da BNCC para a atuação profissional na área de Ciências Humanas na Educação do Campo. Vejamos os registros:

Sim. A definição de forma bem clara, das competências a serem atingidas pelos alunos em cada etapa da vida escolar (Professora “A”, Apodi – RN, 29 de janeiro de 2019^{iv}).

Não. A área está suprimida no currículo proposto, reforçando a ideia de que as disciplinas da área são acessórias ou na pior das hipóteses, reforça a falácia da doutrinação, além de velar um interesse capital em manter a alienação e assim manter a desigualdade, atendendo ao interesse bem imediato de 'preparar' os alunos para o mercado de trabalho. Em resumo, o currículo atende somente a uma finalidade (Professora “B”, Apodi – RN, 21 de janeiro de 2019).

Como vemos, as percepções das duas professoras, participantes do estudo, são divergentes. A Professora “A” destaca que a implementação da BNCC define o conjunto de competências a serem atingidas pelos/as estudantes no processo de formação na Educação Básica. Já a Professora “B”, em outra linha de pensamento, entende que a implementação da BNCC limita ainda mais o ensino na área de Ciências Humanas na Educação do Campo, posto que não se enfatiza sua importância.

Em publicação recente, Aguiar (2018) relata o processo de construção (o qual envolve a elaboração, a tramitação e a aprovação nas instâncias normativas da Educação) da BNCC no Brasil. Segundo a autora, há equívocos no documento normativo que não foram esclarecidos em consequência da celeridade no seu processo de aprovação. Esclarece que uma das provas que autentica tal celeridade que, a seu ver, confere negligência por parte do Conselho Nacional de Educação – CNE, dado o teor de importância deste documento curricular para a Educação no País, diz respeito ao fato de a Base Nacional Comum Curricular ter sido aprovada de forma fragmentada. Em 2017, aprovou-se a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; em 2018, aprovou-se a BNCC para o Ensino Médio.

Aguiar (2018) registra ainda que no Conselho Nacional de Educação – CNE, a BNCC foi aprovada com uma série de demandas para se refletir em termos mais amplos. Não se validou a posição inicial democrática assumida para a sua construção. Outro aspecto que aparece importante para refletirmos, condiz com a ênfase dada ao termo “competências” assinalado por uma das participantes da pesquisa (Professora “A”).

Seguindo esse pensamento, nos estudos de Macedo (2016) e Lopes (2018), as pesquisadoras declaram que o foco da BNCC está no âmbito das “competências”, característica comum em outros documentos curriculares da área de Educação (CORAZZA, 2010). Em verdade, nas duas resoluções (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018), o currículo escolar é pesando no sentido de se desenvolver com base em “competências”. Apresentamos uma passagem da normativa que alude o conjunto de “competências” que os estudantes devem desenvolver na área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental:

Art. 14. A BNCC, no Ensino Fundamental, está organizada em Áreas do Conhecimento, com as respectivas competências, a saber: [...].

[...] **Ciências Humanas**

- a. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de maneira que se exercite o respeito à diferença, em uma sociedade plural, além de promover os direitos humanos;
- b. Analisar o mundo social, cultural e digital, e o meio técnico-científico-informacional, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando

Educação do campo: estudo sobre a base nacional comum curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas

- suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo;
- c. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de forma que participe efetivamente das dinâmicas da vida social, exercitando a responsabilidade e o protagonismo, voltados para o bem comum, e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
 - d. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas, com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo, com isso, o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
 - e. Comparar eventos ocorridos, simultaneamente, no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço, e em espaços variados;
 - f. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental;
 - g. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação, no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal, relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BRASIL, 2017, p. 8 – 10, grifo do documento).

Lembramos que não estamos discordando, por completo, da perspectiva adotada no texto oficial curricular a respeito das “competências” a serem desenvolvidas pelos/as estudantes nos seus processos de escolarização básica. O que destacamos é sobre a ênfase atribuída a elas. A possibilidade de construção de uma educação mais plural é minimizada, principalmente, porque se determina, a nível nacional, o que se deve desenvolver em cada sujeito. O Brasil é um país heterogêneo e sua formação social também. Ao adotar as “competências” como o *slogan* (ou o objeto primordial) do currículo escolar, limita-se a autonomia de cada instituição de desenvolver uma educação condizente à sua realidade local (MACEDO, 2016; LOPES, 2018).

A segunda questão encaminhada às participantes do estudo, arrola-se acerca dos desafios que, possivelmente, emergirão da implementação da BNCC na prática pedagógica dos docentes da Educação do Campo. Sobre isso, as duas professoras redigiram:

O grande desafio da escola do campo é com relação a sua identidade. Ela continua com um PPP [Projeto Político-Pedagógico] e uma prática pedagógica voltada para uma realidade que não é a sua (Professora “A”, Apodi – RN, 29 de janeiro de 2019).

É sabido e necessário que pensemos uma escola do campo que ao tempo favoreça acesso a saberes tradicionais e oportunidades iguais aos das escolas de centros urbanos, que pensemos em sua permanência no campo, transformando-o e transformando-se, contribuindo com a vida em

comunidade, mantendo as tradições e culturas locais e reforçando a identidade. A BNCC volta a pensar no espaço escolar somente como escolarização, retirando-a de sua função social e desse modo segrega e exclui (Professora “B”, Apodi – RN, 21 de janeiro de 2019).

Como podemos destacar, nos dois discursos, há o entendimento de que a BNCC trará desafios à prática pedagógica para a área de Ciências Humanas na Educação do Campo, quando implementada. Em primeiro lugar, implicitamente, a Professora “A” abordou a descontextualização da proposta educacional nas escolas no campo, aspecto que não acreditamos que seja solucionado com a efetivação da BNCC. Nas duas resoluções (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018) que apresentam a proposta da mesma, não há indicações para pensarmos na Educação do Campo e em sua especificidade (em nenhum documento a Educação do Campo foi citada). A lógica do currículo projetado na BNCC está mais uma vez (tal como ocorreu em toda a história da Educação no País – ARROYO, 2007) seguindo o enfoque de uma educação urbana. Assim, a Educação do Campo é entendida como um anexo da proposta educacional para as populações que vivem na cidade. O Projeto Político-Pedagógico da escola, as estratégias de ensino, os recursos materiais, entre outros, são importados da cidade como um pacote pronto para aplicação.

Em segundo lugar, a partir do que informa a Professora “B”, a Educação do Campo fica reduzida a uma proposta curricular que acontece com mais concentração dentro da escola. As questões locais das comunidades, a valorização dos conhecimentos oriundos das práticas sociais e culturais, o vínculo entre comunidades do campo e escola, entre outros, se minimizam na Educação do Campo com a proposta da BNCC.

Enfatizamos que a Educação do Campo é um movimento nacional de educação no País que tem como atores principais os sujeitos do campo. Na organização da educação ofertada às populações do campo, seus sujeitos são protagonistas e participam de sua construção (MUNARIM, 2008; CALDART, 2012; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014; MEDEIROS; DIAS, 2015; SANTOS, 2017). Desse modo, é inconcebível aceitar as prescrições da BNCC sem articulá-la à própria história da Educação do Campo.

A terceira questão se direcionou para as possíveis melhorias que a BNCC poderá trazer, quando implementada, para os problemas da Educação do Campo, de forma geral. Outra vez, as participantes da pesquisa nos permitem entendimentos com suas percepções:

Educação do campo: estudo sobre a base nacional comum curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas

Não é a base [BNCC] quem vai promover essas melhorias, [...] ela traz contribuições interessantes que precisam ser adotadas pelas escolas do campo, no que se refere aos conteúdos trabalhados (Professora “A”, Apodi – RN, 29 de janeiro de 2019).

Não, a meu ver. [...] existe muita subjetividade nos problemas da Educação. [...] vamos aos clássicos: déficit de aprendizagem, deficiência de leitura e interpretação de textos, dificuldades com cálculos mentais, todos ligados à questão cognitiva, condicionando repetência e evasão. Tem-se ainda os problemas de ordem emocional, psíquica e comportamental, que precisam ser encarados e resolvidos no ambiente escolar. [...] esses, a meu ver, são os que mais comprometem o sucesso escolar. Não adianta empurrar os problemas de volta para casa, para serem cuidados por quem muitas vezes não tem habilidade e conhecimento para tanto. Nosso maior problema hoje na escola diz respeito à humanização. Mas agora respondendo, na escola do campo temos essas questões e ainda o desafio de permanência no campo (Professora “B”, Apodi – RN, 21 de janeiro de 2019).

Como observamos, as professoras não acreditam que, com a implementação da BNCC, hajam melhorias significativas nos problemas existentes na educação dos povos rurais do Brasil. Concernente a isso, acreditamos que a maior parte dos problemas vinculados à educação no meio rural, são de ordem estrutural (SILVA, 2016). Esses problemas condizem com a formação da sociedade brasileira, conforme destacamos em outro instante deste texto.

Por mais que existam iniciativas que busquem minimizá-los, afirmamos que, somente com a participação ativa dos sujeitos do campo na construção das mesmas, é que teremos êxitos, o que entendemos, a partir das declarações das duas professoras, que não ocorre com a implementação da BNCC no contexto da Educação do Campo em que trabalham.

As políticas públicas de Educação do Campo concretizadas, até então, são a garantia legal de que, com as lutas dos diferentes movimentos sociais do campo, é possível o desenvolvimento de caminhos para a melhoria da qualidade da Educação produzida no campo (SANTOS; SILVA, 2016). No entanto, por mais que a BNCC se configure como uma relevante política curricular educacional no cenário da Educação Brasileira, não apostamos que ela esteja alinhada às ações que se encaminham 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.

Nesse sentido, a última questão presente no questionário afere ao processo de implementação da BNCC e as ações desenvolvidas pelas Secretarias de Educação (municipal

Revista Cocar V.14. N.28 Jan./Abr./2020 p. 17-32 <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index> e estadual) e pelas escolas em relação ao documento. As professoras, participantes da pesquisa, esclarecem:

A SEEC/RN [Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte] trabalhou em parte a BNCC (Professora “A”, Apodi – RN, 29 de janeiro de 2019).

A Base para o Ensino Médio, a nível de Estado, ainda está em fase de elaboração e aprovação, e sabemos que a secretaria realizou alguns encontros de formação e debate, mas na nossa escola não tivemos representação, o que nos impossibilita de tecer maiores informações e detalhamentos. O que sabemos é resultado de um estudo incipiente acerca da Base em si, mais voltado ao Ensino Fundamental, havendo uma necessidade de debate mais profundo a fim de esclarecer a implantação e suas implicações no ensino. Penso que, em tese, a Base possa contar algum benefício, precisamos desvendá-la, mas não sem antes corrigir desigualdades que não são abolidas pela aplicabilidade de um currículo uníssono. O principal é que possamos seguir mantendo a escola autônoma e consciente de seu papel (Professora “B”, Apodi – RN, 21 de janeiro de 2019).

De maneira geral, temos um entendimento na literatura educacional de que as políticas curriculares (tal como a BNCC) sempre se perspectivam de cima para baixo e nunca o contrário. Os autores do campo curricular, dentre eles destacamos Apple (2006), Giroux e Simon (2006), Lopes e Macedo (2011) e Macedo (2016), dizem que, na história do currículo escolar, os programas curriculares sempre foram elaborados por especialistas ou por outros sujeitos que não conferem aos que, no chão das instituições escolares, o experienciarão. Há uma cultura hierárquica na elaboração, no planejamento e na execução do currículo escolar. Assim, os depoimentos das duas professoras comungam com esses apontamentos.

Desse modo, a Professora “A” cita que, algumas vezes, a Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, por intermédio da Divisão Regional de Educação do seu município, promoveu encontros para a discussão da BNCC, aspecto também identificado nos registros da Professora “B”. Com esse cenário, não temos dúvidas de que a Educação do Campo, no contexto estudado, não avança no sentido de sua concretização.

Em linhas finais, pela breve análise apresentada neste documento, afirmamos que a BNCC não assegura, no âmbito da educação das populações rurais, um currículo escolar que atenda as demandas, os interesses e as necessidades do campo e de seus povos. Sabemos que não podemos generalizar a realidade discutida em termos maiores, porém, as reflexões expostas são fundamentais para uma leitura da implementação da BNCC no contexto da Educação nos espaços escolares rurais.

Considerações finais

Para este estudo nos centramos nas percepções de duas professoras que atuam na área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, em escolas no campo acerca de desafios e contribuições que podem advir para sua atuação profissional com a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Conforme registraram as participantes do estudo, não são animadoras as perspectivas que a BNCC apresenta ao âmbito da Educação do Campo no País. Em primeira mão, não há indicativos de melhorias do ensino na área de Ciências Humanas, uma vez que a própria Educação do Campo é silenciada no documento normativo curricular. Assim, nas duas resoluções que, conjuntamente, compõem a BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018), não se mencionam as especificidades da educação em contextos rurais.

Na história da Educação Básica brasileira, o descaso com as populações rurais se atesta. O currículo escolar, nas dimensões oficial e prática, na maioria das vezes, se fez de modo alheio à realidade. Temos na literatura educacional registros de produções acadêmicas que afirmam esse cenário (REIS, 2009; MEDEIROS, 2019). A BNCC, como importante documento normativo para a elaboração dos currículos escolares, não se desfez desse entendimento. Assim, compreendemos que sua posição quanto à Educação do Campo, é vinculá-la à educação urbana, o que já foi feito em grande parte da história.

Com tudo isso, para a atuação profissional na Educação do Campo, a BNCC também não elucida indicativos de melhorias. Segundo as participantes do estudo, os problemas históricos que perpassam (multisseriação, repetência e evasão, ausência de apoio pedagógico, entre outros), o cotidiano e a prática profissional em sala de aula na Educação do Campo, não são atentados no texto oficial. A nível local, vemos que, pela falta de diálogo acerca da BNCC, no âmbito das Secretarias de Educação (Municipal e Estadual) com os/as profissionais da Educação Básica, mais uma vez temos um cenário que desfavorece a construção de um currículo escolar dialógico e intercultural.

Em linhas finais, a realidade atestada nesta breve análise é desafiadora. Para pensarmos em uma Educação do Campo é fundamental a participação assídua dos sujeitos que constituem o campo. Neste sentido, a presença dos movimentos sociais do campo torna-se determinante. A Educação do Campo como movimento nacional na Educação

Revista Cocar V.14. N.28 Jan./Abr./2020 p. 17-32 <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>
Brasileira não se configura no engessamento curricular em que se desenvolve orientações estabelecidas e verticalizadas, ela se exerce, na nossa compreensão, na prática social, porque também é práxis.

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.

APPLE, Michael. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9. ed. São Paulo – SP: Cortez, 2006. p. 59 – 92.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES; Bernardo Mançano (Org.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. (Coleção Por uma Educação do Campo), V. 02. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999 p. 10 - 38.

_____. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v.27, n.72, p. 157 – 176, mai./ago. 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto Lei nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Disponível In: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 26/04/2019.

_____. **Resolução CNE/CEB, nº 1, de 03 de abril de 2002**. Disponível In: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em 27/01/2019.

_____. **Resolução CNE/CP, nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível In: <<file:///C:/Users/emers/Desktop/BNCC/untitled%20Ensino%20Fundamental%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.pdf>>. Acesso em 24/05/2019.

_____. **Resolução CNE/CP, nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Disponível In: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>>. Acesso em 24/05/2019.

_____. **Resolução CNS, nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível In: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> Acesso em 28/01/2019.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo - SP: Expressão Popular, 2012, p. 257 – 265.

_____. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire S. Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. (Coleção Por uma Educação do Campo), V. 05. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um Pós-currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo - SP: Cortez, 2010. p.103 – 113.

GIROUX, Henri; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9. ed. São Paulo – SP: Cortez, 2006. p. 93 – 124.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo: 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. 23 – 27.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista (UFMG)**, v. 32, p. 45-68, 2016.

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

MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Formação Interdisciplinar de Professores: estudo pedagógico-curricular sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido**. 2019. 661f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza – CE, 2019.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; DIAS, Ana Maria Iorio. O Estado da Arte sobre a Pesquisa em Educação do Campo na Região Nordeste (1998 – 2015). **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 03, p. 115 – 132, set./dez. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 220 – 253, jun./dez. 2014.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo**. 2009. 318f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Salvador – BA, 2009.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos Movimentos Sociais. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 210-224, 2017.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas Públicas em Educação do Campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. Fundamentos Político-Pedagógicos para a Educação do Campo I: a escola do campo. In: ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues (Org.). **Escola da Terra Ceará**: conhecimentos formativos para a *práxis* docente do/no campo. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016, p. 99 - 126.

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

Notas

ⁱ Por mais que o questionário seja comumente, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), utilizado em pesquisas com cunho quantitativo, ressaltamos que, neste contexto, atendeu a perspectiva do estudo.

ⁱⁱ Esclarecemos que ao buscá-las, questionamos se ambas conheciam os documentos referentes à Base Nacional Comum Curricular. As duas professoras, participantes do estudo, afirmaram que sim. Informamos também que sua participação na pesquisa se deu por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, seguindo o que orienta a Resolução do Conselho Nacional de Saúde, n. 510, de 07 de abril de 2016 acerca das pesquisas em Ciências Humanas.

ⁱⁱⁱ A partir de 1998, com a implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

^{iv} Como forma de resguardar suas identidades, não mencionaremos seus nomes. Preferimos utilizar dos termos Professora “A” e Professora “B”.

Sobre os autores

Emerson Augusto de Medeiros

Doutor em Educação. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas – DCH, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus Mossoró, Rio Grande do Norte. E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3988-3915>

Maria Alcinete Gomes de Menezes

Licenciada em Educação do Campo, com habilitação em Ciências Humanas e Sociais, pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus Mossoró, Rio Grande do Norte. E-mail: alcinetemenezes@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7601-4156>

Recebido em: 07/11/2019

Aceito para publicação em: 10/12/2019