

**UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE  
PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MARIA LUIZA DE BORBA ALVES**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO, VALORIZAÇÃO DA CULTURA E CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE DO HOMEM DO CAMPO: análise curricular em duas escolas  
públicas rurais de Araguari-MG**

**Uberlândia – MG  
2018**



**MARIA LUIZA DE BORBA ALVES**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO, VALORIZAÇÃO DA CULTURA E CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE DO HOMEM DO CAMPO: análise curricular em duas escolas  
públicas rurais de Araguari-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Básica: formação docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba (PPGEB/UNIUBE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho.

Linha de pesquisa: Educação Básica:  
Fundamentos e Planejamento

**Uberlândia – MG  
2018**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

A87e Alves, Maria Luiza de Borba.  
Educação do campo, valorização da cultura e construção da identidade do homem no campo: análise curricular em duas escolas públicas rurais de Araguari-MG / Maria Luiza de Borba Alves. – Uberlândia, 2018.  
146 f. : il. color.

A coletânea “Unidades Didáticas para a Educação do Campo” foi produzida a partir dessa dissertação.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Linha: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento.

Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho.

1. Educação rural. 2. Educação. 3. Cultura. 4. Currículos. I. Alves Filho, Eloy. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 370.91734

Maria Luiza de Borba Alves

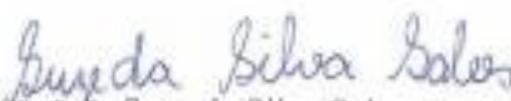
**Educação Do Campo, Valorização Da Cultura E Construção Da Identidade Do Homem  
Do Campo**

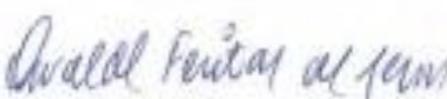
Dissertação apresentada ao Programa  
de Mestrado em Educação da  
Universidade de Uberaba, como requisito  
final para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Aprovada em 28/02/2019

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Eloy Alves Filho (Orientadora)  
Universidade de Uberaba - UNIUBE

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suzete da Silva Sales  
Universidade Federal do Tocantins- UFT

  
Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus  
Universidade de Uberaba - UNIUBE



Dedico este trabalho aos meus familiares, aos meus alunos, aos meus mestres. Vocês são parte de mim, como um órgão vital à minha sobrevivência, pois em vocês encontro amor, respeito e encantamento que me motivam na busca por novos caminhos, escolhas, formação e conhecimento.

Vocês são minha eterna inspiração!



## AGRADECIMENTOS

*“Algumas pessoas marcam a nossa vida para sempre, umas porque nos vão ajudando na construção, outras porque nos apresentam projetos de sonhos e outras ainda porque nos desafiam a construí-los.”*

Douglas Henrique Mascarin

Agradeço primeiramente a Deus, pois me permitiu vivenciar cada ano e cada experiência ao longo de uma vida que não se fez fácil, mas entre as dificuldades sempre estive a fé e a esperança de que, literalmente, “dias melhores virão”.

Aos meus pais, agradeço pela vida, pelo amor e incentivo sempre presentes em cada sorriso, lágrima ou abraço.

Aos meus filhos, agradeço a força, a perseverança, o incentivo e a compreensão pelas muitas ausências, pois, por vocês, me tornei forte e capaz de transpor grandes barreiras.

Aos meus irmãos e amigos, agradeço o incentivo, a motivação nos momentos de desânimo, a palavra amiga, o ombro estendido nas horas de cansaço.

Aos colegas mestrandos, agradeço pela partilha, pelo conforto, pelo amor distribuído tão gratuitamente, vocês serão eternamente lembrados.

Aos meus Mestres, agradeço pela semente, pelo amor à docência, pelo exemplo. Em vocês me inspiro para um dia ser tão grande e competente como vocês, motivando outras pessoas a fazerem de suas escolhas o meio pelo qual encontrarão o crescimento profissional e pessoal.

A todos o meu respeito, carinho e profunda gratidão, que Deus esteja com vocês hoje e sempre! Obrigada!!!



*Não vou sair do campo  
Pra poder ir pra escola  
Educação do campo  
É direito e não esmola*

Gilvan Santos



## RESUMO

O campo é o berço de homens e mulheres que nele vivem e trabalham. Refletir sobre a educação do campo disponibilizada a essas pessoas é uma necessidade, uma vez que nos encontramos frente a múltiplas realidades e a diferentes interesses. A presente pesquisa teve como objetivo norteador analisar o currículo proposto para a educação do campo e sua influência sobre os aspectos de valorização da cultura e formação da identidade do homem do campo. Foram objetos dessa pesquisa duas escolas de ensino fundamental, ambas as instituições públicas municipais e rurais, localizadas na cidade de Araguari - Minas Gerais. O aporte teórico de estudo foi bem diversificado, contando com a contribuição de importantes estudiosos como: ARROYO; CALDART; MOLINA (2004); FERNANDES (2006); NASCIMENTO (2004), TARDIF (2002), FRIGOTO (2011), BEZERRA NETO (2010); MACHADO (2008), os quais contribuíram, a seu modo, possibilitando inúmeras reflexões. A metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio da observação participante, com registros em diário de campo e estudo etnográfico, adotando como procedimentos a análise documental dos: PPPs, Regimentos, Atas de Colegiado e Conselho de Classe, arquivos e fichas admissionais e os Currículos, buscando observar se estes já possuíam adequações referentes às propostas das políticas públicas e diretrizes curriculares elaboradas para o campo. Depois da análise, os resultados finais indicaram que a proposta curricular das escolas pesquisadas não difere do currículo das escolas urbanas quanto à estrutura, à organização e os conteúdos, portanto estão em descompasso com as políticas nacionais e diretrizes, não promovendo, assim, a adequação do currículo à realidade de seus alunos. No intuito de contribuir com o ensejo de uma educação do campo de qualidade, elaboramos como produto final de conclusão do Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, na linha de pesquisa - Educação Básica: fundamentos e planejamento, promovido pela Universidade de Uberaba – UNIUBE – Campus de Uberlândia, que é uma Coletânea de Unidades Didáticas lúdicas, que objetivam colaborar com desenvolvimento do trabalho docente na busca por uma educação que contemple o respeito às diferenças, a valorização da cultura e a formação da cultura do homem do campo, promovendo um diálogo intercultural no qual esse reconheça e se sinta valorizado.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Currículo. Identidade e Cultura.



## ABSTRACT

The field is the cradle of men and women who live and work in it. Reflecting the field education provided to these people is a necessity, since we are faced with multiple realities and different interests. The present research had as a guiding objective the analysis of the curriculum proposed for the education of the field and its influence on the aspects of valorization of the culture and formation of the identity of the rural man. Two primary schools, both municipal and rural public institutions, located in the city of Araguari - Minas Gerais, were the objects of this research. The theoretical contribution of the study was well diversified, counting on the contribution of important scholars such as: ARROYO; CALDART; MOLINA (2004); FERNANDES (2006); NASCIMENTO (2004), TARDIF (2002), FRIGOTO (2011), BEZERRA NETO (2010); MACHADO (2008), and others. Each one contributed in his own way, allowing for numerous reflections. The research methodology used was qualitative research, developed through participant observation, with records in field diary and ethnographic study, adopting as procedures the documentary analysis of: PPPs, Regiments, Collegiate Records and Class Counsel, files and tokens and the Curricula, trying to observe if they already had adaptations regarding the proposals of the public policies and curricular guidelines elaborated for the field. After a thorough analysis, the final results indicated that the curricular proposal of the schools surveyed does not differ from the curriculum of urban schools in terms of structure, organization and contents, being these in disagreement with national policies and guidelines, thus not promoting the adequacy of the curriculum the reality of its students. With the aim of contributing to the quality of education in the field of quality, we elaborate as a final product of the conclusion of the Professional Master in Education: basic education teacher training, in the line of research - Basic Education: fundamentals and planning, promoted by the University of Uberaba - UNIUBE - Campus of Uberlândia, a Collection of Learning Didactic Sequences, which aim to collaborate with the development of teaching work in the search for an education that contemplates respect for differences, appreciation of culture and the formation of rural man culture, promoting an intercultural dialogue in which it recognizes and feel valued.

**Keywords:** Rural education. Curricular adaptation. Cultural identities.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Centro Educacional Municipal Justino Rodrigues da Cunha .....	78
<b>Figura 2</b> – Centro Educacional Municipal José Inácio .....	80



## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Comparativo de Fluxo Escolar por Faixa Etária - Araguari – MG, entre os anos de 1991 a 2010.....	57
<b>Gráfico 2</b> – Demonstrativo do fluxo escolar por faixa etária em Araguari – MG no ano de 2010 em comparação com dados do estado e da UF.....	58
<b>Gráfico 3</b> – Sexo dos sujeitos pesquisados .....	84
<b>Gráfico 4</b> – Idade dos sujeitos pesquisados .....	85
<b>Gráfico 5</b> – Estado Civil dos sujeitos pesquisados .....	85
<b>Gráfico 6</b> – Renda Mensal dos sujeitos pesquisados .....	86
<b>Gráfico 7</b> – Escolaridade dos sujeitos pesquisados .....	86
<b>Gráfico 8</b> – Sujeitos pesquisados que possuem Pós-graduação .....	87
<b>Gráfico 9</b> – Tempo de serviço em escola do campo dos sujeitos pesquisados .....	87



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Síntese comparativa entre as características da educação do campo e a educação rural .....	48
<b>Quadro 2:</b> Classificação dos saberes docentes .....	51
<b>Quadro 3:</b> Projeção do crescimento populacional do município de Araguari/MG entre os anos de 1991 e 2010.....	54
<b>Quadro 4:</b> Comparativo de crescimento populacional do município de Araguari/MG em 2010 segundo o IBGE (2010).....	54
<b>Quadro 5:</b> Demonstrativo de ocupação da população de 18 anos ou mais no Município de Araguari – MG.....	56
<b>Quadro 6:</b> Questionário de Pesquisa Censitária Diagnóstica, aplicada no ano de 2016 pela gestão do Centro Educacional Municipal Justino Rodrigues da Cunha.....	83



## LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

<b>a. C.</b>	Antes de Cristo
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ARCAFAR</b>	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CBC</b>	Conteúdo Básico Comum
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONTAG</b>	Confederação Nacional dos trabalhadores na Agricultura
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>DCNs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DOEBEC</b>	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>E.E.</b>	Escola Estadual
<b>E.M.</b>	Escola Municipal
<b>EAD</b>	Educação à Distância
<b>FETAG</b>	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>GO</b>	Goiás
<b>IDHM</b>	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
<b>IMEPAC</b>	



<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LDBEM</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MAB</b>	Movimento dos Atingidos por Barragens
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MG</b>	Minas Gerais
<b>MPA</b>	Movimento dos Pequenos Agricultores
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>PCN's</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SECAD</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SEE</b>	Secretaria de Estado e Educação
<b>SEEMG</b>	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SESI</b>	Serviço Social da Indústria
<b>UF</b>	Unidade da Federação
<b>UNEFAB</b>	União Nacional das Famílias Agrícolas no Brasil
<b>UNIUBE</b>	Universidade de Uberaba
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>VLI</b>	Terminal de transbordo da Vale



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: um olhar reflexivo sobre a história .....	34
1.1 Educação do campo x educação no campo .....	34
1.2 Analisando importantes marcos legais da educação do campo .....	38
1.3 Aspectos da identidade e cultura camponesa, trabalhados na educação do campo.....	43
1.5 Um pouco dos sujeitos: caracterizando o contexto e o espaço que envolve a educação do campo em Araguari-MG .....	53
2 O CURRÍCULO COMO RECURSO ARTICULADOR DE MUDANÇAS NECESSÁRIAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	60
2.1 Novas perspectivas de aprendizagem só se consolidam por meio de novos currículos .....	61
2.2 Enfrentamentos na construção do currículo do campo .....	63
2.3 As amarras dos currículos escolares municipais .....	66
3 CAMINHOS PERCORRIDOS DURANTE O PROCESSO INVESTIGATIVO.....	72
3.1 Natureza e percurso da Pesquisa .....	72
3.2 Caracterizando os cenários e os participantes da pesquisa.....	76
3.2.1 Histórico do Centro Educacional Municipal Justino Rodrigues da Cunha.....	78
3.2.2 Histórico do Centro Educacional Municipal José Inácio .....	80
3.3 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados.....	82
4 O PRODUTO: PROPOSTA DE UNIDADES DIDÁTICAS .....	90
4.1 O Mestrado Profissional .....	90
4.2 Unidades Didáticas como recurso para o ensino e a aprendizagem .....	92
4.3 O Produto: Unidades Didáticas .....	95
4.3.1 Apresentação .....	96
4.3.2 Sumário .....	97
4.3.3 Descrição das unidades didáticas.....	98
1 Unidade didática: O nome como identidade do homem do campo .....	98
2 Unidade didática: Campo lugar onde vivo e sou feliz .....	107
3 Unidade didática: No campo tem horta e tem pomar .....	111
5 Unidade didática: O homem do campo e seu trabalho escolhendo a profissão.....	125
6 Unidade Didática: O campo como berço da história.....	130
4.3.4 Considerações .....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	138
REFERÊNCIAS.....	141



## INTRODUÇÃO

*“Sou o que você vê... Ou o que quero mostrar. Mas se olhar por mais de um segundo, verá vários “eus”, Eu o que fui, eu o que sou e eu o que serei”.*  
(Christian Gurtner)

O encantamento pela vida no campo é algo que me motiva a refletir sobre a vida das pessoas que moram na zona rural e retiram da terra o seu sustento. Enfatizo aspectos que não se limitam apenas à sobrevivência dessas pessoas, mas também a sua formação profissional, uma vez que são igualmente cidadãos de direitos e produtores de riquezas tão significativas, quanto as maiores inovações tecnológicas construídas em grandes centros urbanos de educação e pesquisa.

Talvez, motivada por minhas raízes de um berço rural, encontro neste cenário um espaço de “fartura” e de inúmeras possibilidades, que, em muitos momentos, se fragiliza pela falta de incentivos, pelo preconceito e pela desvalorização por parte da sociedade urbana. Em pleno sec. XXI, ainda se segregam pessoas, fazendo distinções que vão além das questões já tão discutidas como posição social, situação econômica, gênero, etnia ou credo, chegando ao ridículo da distinção entre urbano e rural, evidenciando e definindo, muitas vezes, o urbano como a “evolução” e o rural como o “arcaico”.

Ser morador do campo ainda traz para muitos a imagem de um “caboclo”, referência lúdica ao <sup>1</sup>“Jeca Tatu”, alguém de “modos” agressivos, “ignorante”, sem refinamento e pouca instrução. Um equívoco, tendo em vista que o desenvolvimento global possibilitado à maioria das pessoas que residem em espaços urbanos já alcança os moradores do campo.

Ser alguém de origem rural me orgulha, pois acredito que somos, na vida adulta, a soma de todas as experiências vividas ao longo de nossa existência, sendo essas vivências as responsáveis, em grande parte, pela formação da nossa

---

<sup>1</sup> Jeca Tatu - como o caipira abandonado à própria sorte, vítima da fome que lhe parecia natural e imutável – exceto se ocorresse um lance de muita sorte ou divina intervenção – e prisioneiro de uma ignorância inamovível. Era um retrato do Brasil, ainda majoritariamente rural, que o escritor e jornalista Monteiro Lobato atacava com mordacidade para ver se era possível tirá-lo do estuor.

“identidade”. Essa formação passa por uma gama de sentimentos e decisões racionais e irracionais na escolha dos investimentos pessoais que o sujeito faz na construção de sua identificação social.

Para dar sentido à motivação desta pesquisa será necessário apresentar a minha história, a qual, para muitos, parecerá comum. Entretanto, considero de grande significado, pois acredito que a cabeça pensa, a partir de onde nossos pés pisam, portanto nossa origem define grande parte de nossas escolhas, as quais, por sua vez, poderão limitar ou impulsionar importantes transformações. Podemos escolher ser apenas mais um na multidão que, silenciada pelo poder, sofre para sobreviver ou podemos escolher ser e fazer a diferença se não na vida de nação, mas na vida de todos aqueles que encontramos em nosso caminho.

Um pouco de mim! Ao nascer, recebi o nome de minha avó materna. Chamo-me Maria Luiza de Borba Alves e nasci na cidade de Araguari-MG, no dia oito de janeiro de um mil novecentos e setenta e cinco (08/01/1975), no Hospital Santa Catarina. Sou filha de Osmarindo Ferreira de Borba e Luci Helena Marques de Borba. Perdi meu pai aos 18 anos, depois de um acidente de trânsito. Embora em tratamento foi vítima de um derrame cerebral e veio a óbito.

Tenho dois irmãos: Luiz Cláudio Ferreira de Borba (43 anos) e Alex Ernando Ferreira de Borba (39 anos). Ambos casados e famílias formadas. Tenho cunhadas e sobrinhos maravilhosos.

Embora tenha nascido na zona rural, meus pais se mudaram para cidade quando eu ainda era pequena. Aos 06 anos fui para a escola, meu primeiro espaço de aprendizagem formal foi a Escola Estadual Rainha da Paz, local em que cursei da Pré-escola à 4ª série (1981 – 1986). Na Escola Estadual Professor Antônio Marques de 1º e 2º Graus, concluí os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e o ensino técnico em Magistério. (1987 – 1993).

Família é tudo! Base, fonte de sustento e inspiração. Razão de viver! Por pensar assim casei-me aos 17 anos, com um rapaz simpático de nome João Marques Alves. Esta união me proporcionou a realização de muitos sonhos, o principal deles o de ser “Mãe”. Tenho dois filhos lindos, os quais receberam os seguintes nomes: Marcos Paulo de Borba Alves (primogênito – 25 anos), e João Marques Alves Júnior (meu caçula – 22 anos). Em 24 de janeiro de 2019, completarei “27 anos” de casada, o que considero uma grande conquista para os dias atuais.

Pela escolha familiar e em virtude de vários acontecimentos, minha formação superior foi adiada. Só ano de 2002, depois de ser aprovada em um concurso público, é que retomei os meus estudos. Prestei então meu primeiro vestibular. Que ansiedade. Aprovada! Vestibular ano de 2002, 13º lugar! Que orgulho! Sorte? Não, mérito! Fui aluna da primeira turma do curso de Normal Superior – Licenciatura, na Universidade Presidente Antônio Carlos de Araguari-MG; instituição que atendia a uma determinação emergencial de formação profissional, uma vez que a LBDN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 nos Artigos 62 e 63 definiam os princípios e modalidades dos cursos de formação inicial de professores e sua localização institucional:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

Mediante aos princípios apresentados, optei pelo curso Normal Superior, mesmo tendo a opção de poder fazer Pedagogia, focando minha formação em primeiro momento apenas para a docência. Não havia em mim inicialmente a vontade ou necessidade pelo pesquisar, até por que a imagem de um professor, como mediador de ações de aprendizagem e pesquisador, não estava em mim formada.

Os primeiros meses de faculdade não foram fáceis. Digo isso não apenas pelos aspectos da retomada dos estudos depois de um longo período de afastamento. Mas meus filhos ainda eram pequenos, precisei muito de minha mãe, pois foi ela a pessoa a abraçar comigo esse sonho e essa necessidade, uma vez que para meu marido isso parecia totalmente indiferente. Ele nunca se opôs, porém também nunca demonstrou interesse, apressado ou orgulho por essa luta.

Com o passar dos meses e a dedicação aos estudos, comecei a perceber o quanto verdadeiro é um dos mais antigos provérbios do pensador Heráclito (540 a.C. - 470 a.C.) ao afirmar:

Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou. Assim, tudo é regido pela dialética, a tensão e o revezamento dos opostos. Portanto, o real é sempre fruto da mudança, ou seja, do combate entre os contrários.

Hoje entendo o quanto conhecer a mim mesma me modificou, mas devo reconhecer que foram nos primeiros anos da minha primeira graduação que vivenciei meus maiores momentos de transformação pessoal. A universidade não forma apenas o profissional, ela interfere também na formação integral do indivíduo, mesmo sendo este já um adulto.

Minha graduação em Normal Superior passou como o desabrochar de uma flor, porém, para muitas das colegas, algo lento e progressivo, para mim algo rápido, mágico e inimaginável. Parecia ter entrado em um grande túnel e percorrido um longo caminho. Já não era mais a mesma pessoa. Com tantas descobertas seria impossível parar. No último ano do curso, tínhamos uma disciplina denominada: Legislação e Políticas Educacionais, essa disciplina realmente mudou a minha vida, minha percepção de mundo e de política.

Havia, naquele momento em 2005, muitas discussões sobre a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para o curso de Pedagogia. Tantas foram as explanações acerca desta construção e do desenho dado ao perfil deste profissional, que motivou não apenas em mim, mas grande parte de minhas colegas, a necessidade de complementarmos nossa formação. Assim, buscamos junto à direção da instituição esclarecimentos acerca desta complementação, a qual, depois de muita argumentação, foi possibilitada.

Como não havia se consolidado a homologação da referida Diretriz, não nos foi possibilitado a entrada nesta complementação com o benefício de sermos concluintes do curso Normal. Fato que fez de nossa festa de formatura um momento memorável e inesquecível, pois a instituição marcou para a manhã do domingo, dia posterior a noite do Baile de Formatura o vestibular para entrada no curso de licenciatura em Pedagogia.

Hoje agradeço muito a honra de ter vivido tantas dificuldades e tê-las vencido, pois lembrar tudo isso tem um sabor especial de vitória e de (re)construção. Uma construção profissional, mas também uma reconstrução pessoal de valores, de conceitos e de necessidades.

Então veio a segunda graduação, assim, como um segundo filho, ela vem em um tempo de maior amadurecimento e reflexão. Já não era mais uma ignorante. Sabia o que buscar, onde buscar e como alcançar meus objetivos sem ter que sofrer tanto como na primeira graduação.

O curso de Pedagogia possibilitou uma organização de ideias mais maduras e alicerçadas em bases mais sólidas de conhecimento, o que oportunizou mais prazer do que necessariamente dor. Isso porque aprender, formar-se intelectualmente dói! São tantas dores físicas de um corpo que se divide durante todo o dia em diferentes afazeres e funções, sendo funcionária, mãe, esposa, filha, irmã, dona de casa, estudante. Sabe, às vezes quando lembro, penso em quais forças me moviam, tudo parece distante, mas não está!

Ainda sinto o cheiro do salgado do barzinho, a pressa para não chegar atrasada, a fadiga ao estudar para uma prova difícil, as aulas intermináveis de Didática e Metodologias, que muitas acham que não existiam. É, foi um tempo bom! Tive grandes mestres, aos quais devo a qualidade de minha formação e o constante incentivo para buscar algo novo.

Hoje, quando recordo este tempo, tenho um grande pesar, pois, por ter cursado uma instituição privada, não tínhamos incentivo à pesquisa. Não que esta não existisse, mas se limitava a um ou outro professor, dentro de uma ou outra disciplina. Esse movimento é diferente da maneira como se articula a iniciação científica nas instituições de ensino superior federais, nas quais é possível vivenciar a pesquisa desde os primeiros anos da graduação, o que possibilita um aprofundamento teórico e também prático do ato de se fazer pesquisa.

A instituição privada ainda carece do fomento da indissociabilidade dos pilares da formação profissional e acadêmica de seus graduandos em ofertar, oferecer e possibilitar que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam mais que meros discursos, mas sim práticas reais de formação, fato que possibilitaria aos alunos uma formação mais sólida, na qual a relação entre teoria e prática possa ser vivenciada e experimentada à luz de grandes mestres.

A Pedagogia se consolidou em mim como escolha, que, de forma irrefutável, mudou a antiga concepção de uma formação apenas para o exercício docente. Era o acordar de novas possibilidades, de novos questionamentos e novos posicionamentos, uma vez que me via como pesquisadora. Olhava para a sala de aula agora não mais com aceitação, mas com inquietações acerca dos processos de ensino e aprendizagem.

A partir daquele momento, passei a me questionar quanto a minha prática, minhas escolhas e, principalmente, a observar mais o meu aluno. Tendo uma visão mais ampla do processo. Entendendo que o ensinar não é algo tão difícil, pois a maior dificuldade está em pensar a aprendizagem do outro, como ele aprende? Em que tempo aprende? O que o motiva a aprender? Quais as barreiras da não aprendizagem?

Posso afirmar que não encontrei ainda as respostas para todas as perguntas, mas admito ter nascido ali, o meu “eu” pesquisador. Algo que acredito ter valido a pena ter vivido e aprendido.

O tempo de graduação fez reafirmar em mim a paixão pela docência, percebendo o ato de ensinar como a possibilidade de uma aprendizagem constante, que se certifica na afirmação do célebre pensador e filósofo Sócrates ao dizer: “Só sei que nada sei”, e o fato de saber isso, me coloca em vantagem sobre aqueles que acham que “sabem alguma coisa”. Enfim, sentia uma grande necessidade de aprender mais, não me desligando do que me contagiou enquanto aluna, o universo acadêmico.

Então, havida por ir além, escolhi cursar a especialização em Metodologia do Ensino Superior, também na Universidade Presidente Antônio Carlos de Araguari-MG. (2006 – 2007), pois o universo acadêmico do ensino superior é para mim o local no qual as possibilidades de transformação e de modificação da atual estrutura vigente se consolidam. As maiores e mais significativas mudanças ainda não se fazem no chão de fábrica, ou seja, nas salas de alfabetização, mas sim no universo questionador e diverso das universidades.

Esse local é capaz de influenciar momentos não só de reflexão, mas também de crítica, é um espaço de democracia e de desenvolvimento de novas mentalidades. Era isso o que eu queria! Aprender, ensinado e possibilitando a outros uma nova perspectiva; quebrar paradigmas no sentido literal da palavra; fomentar no outro sua curiosidade e discernimento; estimulando profundas modificações que de

forma direta ou indireta tenderão a mudar inicialmente os espaços de convivência e, quem sabe, um dia estimular grandes transformações sociais.

Por ter cursado uma especialização *Lato Sensu*, tive a oportunidade de conviver com pessoas/profissionais das mais diferentes áreas, minha sala de aula era um espaço de aceitação e diversidade, pois éramos todos, a seu modo, pesquisadores ansiosos pela aprendizagem da ensinagem. Fato que nos possibilitou uma troca de saberes memoráveis.

Durante a especialização, tive a honra de conviver e trocar experiências com pessoas que julgo muito importantes, como alguns professores da UFU - Universidade Federal de Uberlândia, doutores renomados e de grande conhecimento em suas áreas como: Décio Gatti Júnior, Silvana Malusá, Geovana Ferreira Melo, Guilherme Saramago de Oliveira e Wenceslau Gonçalves Neto. Pessoas ímpares, profissionais de alta qualidade! Este um ano de especialização, passou rápido como uma brisa que mexe com os cabelos, mas não incomoda, pois o prazer do frescor e do vento é mais agradável do que propriamente incômodo.

Quanto à minha atuação profissional em instituições públicas, mesmo tendo passado em um concurso realizado em 2002, só assumi meu cargo em 01 de junho de 2005, um mês antes de concluir minha graduação. Este foi, com certeza, um momento de realização, a certeza de uma estabilidade profissional traz um agradável conforto, e esse é um sentimento inegável. Deste então, trabalhei em algumas escolas. Sempre como professora, ora da Educação Infantil, ora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No início do ano de 2014, por ter habilitação em Supervisão Escolar fui convidada a assumir o cargo de Especialista em Supervisão Pedagógica da escola na qual trabalho atualmente. Por três anos, desenvolvi atividades de orientação e supervisão pedagógica dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, oportunidade que me possibilitou desenvolver habilidades na área de gestão de pessoas, gestão democrática do trabalho, de recursos e de outros.

Todo processo de aprendizado é motivado por grandes desafios. Terminada a gestão escolar da antiga diretora, fui novamente convidada, agora a assumir a função de vice-diretora da instituição auxiliando na gestão escolar, outro desafio que, embora não seja fácil, possibilita grandes e diferentes formas de aprendizagem.

Meu desejo, no que tange à minha atuação na Educação Básica, parte do princípio de trabalhar em prol de uma melhor condição educacional tanto para os

professores, quanto para os alunos. Esse desejo se deve, principalmente ao fato de eu trabalhar em uma escola localizada em um bairro periférico da cidade, no qual grande parte das crianças vive em condições de risco social e expostas a diferentes formas de violência como prostituição e drogas. A escola é para eles o espaço de segurança, que cuida, protege, alimenta e, por fim, “educa”.

Fazer parte de uma escola com tantas necessidades nos possibilita trabalhar com diversidades pouco conhecidas, situações de aprendizagem e crescimento humano. Talvez, neste contexto, o que menos interessa seja a educação formal de conceitos e formas, uma vez que lutar pela sobrevivência se torna uma premissa. Mas, não educamos apenas para um crescimento profissional, isto é, quando salvamos uma criança das drogas ou da prostituição, damos a ela a possibilidade de fazer “escolhas” que definitivamente poderão mudar suas vidas.

Durante a minha caminhada, tive o privilégio poder acumular experiências distintas. Não conhecendo minha história, algumas pessoas podem até pensar que a sorte é minha amiga. Uma jovem mulher “parda”, pobre, casada e com dois filhos pequenos para criar, mal conclui sua especialização e é convidada para dar aulas no ensino superior. É sorte, muitos diriam! Oportunidade e preparo, eu afirmo!

Mas quem me conhece sabe que é mérito! Não sou soberba ou me acho melhor do que outros, porém poucas pessoas sabem que, durante a minha primeira graduação, não tinha sequer o dinheiro para pagar a xerox. Muitas vezes contei com a ajuda de colegas que dividiam comigo seu material. Por vez, fiz mais de um trabalho de uma mesma disciplina, pois essa era uma das formas de ter acesso ao material, que por algumas vezes não pude pagar. Fazia trabalho para as colegas em troca do material. Embora muitos devam achar que isso é algo que depreciaria minha história, eu me sinto orgulhosa.

Sofri, mas venci! Fazer um trabalho mais de uma vez não é vergonha, pois era uma forma honesta de pagar pelo material. E, assim, julgo que acabei aprendendo mais. Imagina fazer duas resenhas de um mesmo filme. Eu fiz! E tinha muita preocupação em construir textos bem originais que não despertassem no professor a sensação de duplicidade, mas sim de aceites ou concordâncias de pensamento, cada qual com uma personalidade.

Nunca gostei de fofoca, conversinhas maldosas ou de alguém que usasse ou falasse em meu nome. Por esse motivo, sempre fui muito participativa e de opiniões próprias. Na faculdade, como na escola primaria sempre busquei ser uma excelente

aluna. Não sou doente ou aficionada por nota, pois isso para mim é simplesmente consequência de um processo. Mas sempre fui muito participativa e curiosa nas aulas, ao ponto de, às vezes, achar que incomodava. Sempre fui perfeccionista, e sofro por isso, pois o tempo ou a falta dele é inimigo da perfeição. Perfeição demanda tempo, dedicação, estudo.

Não tenho parentes ricos ou políticos e sempre tive que trabalhar muito para ser notada, mas o meu interesse e a minha vontade são características que chamaram a atenção dos meus professores e também da direção da instituição na qual me formei. Três meses depois de concluir o curso de Pedagogia, enquanto ainda cursava minha especialização, fui convidada para coordenar uma das escolas de educação infantil da própria instituição.

Lógico, aceitei! Nunca tive medo de desafios. Seis meses depois, precisaram de uma professora para substituir a professora de Legislação e Políticas, pois ela havia sido promovida e não teria mais tempo de ministrar tantas aulas. Embora não soubesse, estava sempre sendo observada e logicamente avaliada, momento em que me ofereceram as aulas desta professora, minha inspiração e grande mestra.

Confesso, tive medo! Mas fiz do medo um incentivo. No início foi difícil, pois meus professores eram agora meus colegas de trabalho. Enquanto alguns faziam festa, orgulhosos pelo meu sucesso; outros torciam o nariz e me tratavam com indiferença. Levou tempo, mas conquistei não só o meu espaço, assim, como o respeito destes profissionais.

A docência me possibilita grandes aprendizagens, com riquezas e peculiaridades que são próprias da vida acadêmica, na qual não lidamos mais com crianças, mas sim com adultos que escolheram, em sua maioria, estar ali. Pessoas que valorizam o seu conhecimento e, principalmente, que ainda respeitam a figura do professor, hoje tão depreciado socialmente.

Neste ano, completei 11 anos de docência no ensino superior e posso afirmar que não são só flores, mas tenho muito orgulho de fazer parte da vida e da formação de outros profissionais da educação, pois acredito assim como Paulo Freire que a transformação social que esperamos se dará por meio da educação, sendo nós professores a mola mestra para essa transformação, uma vez que somos mediadores, fomentadores de conhecimentos, ideologias e utopias.

Freire (2006) afirma que “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política,

ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”. Nessa perspectiva, acreditamos em pessoas, investimos tempo e dedicação no propósito de possibilitar aos nossos alunos a melhor aula, a melhor qualidade educacional, sabendo que nos cabe não só a tarefa de construirmos excelentes profissionais, mas também seres humanos melhores.

Neste processo de crescimento, o Mestrado visto como um sonho inalcançável hoje é uma realidade! Dentro de uma história de dificuldades e vitórias este é um capítulo bem difícil, pois no ano de 2012, cursei por um ano disciplinas do mestrado, na UFU como aluno ouvinte. Lógico, em um tempo em que os professores ainda aceitavam alunos ouvintes. No primeiro semestre, cursei uma disciplina com a Professora Dr<sup>a</sup>. Andrea Maturano, na qual estudávamos a construção dos profissionais da educação em uma perspectiva Marxista.

Era um desconstruir, para construir constante. Andrea sempre dizia em suas aulas e me marcou muito, que o professor não deve ser um mero repetidor de informações, ele deve ser responsável pela construção constante de um novo conhecimento, e finalizava: “...estamos aqui para produzir conhecimento. Não um mero conhecimento, mas um conhecimento de alto nível acadêmico”.

Como sofri, como aprendi! Inicialmente me sentia deslocada, mas logo tomei gosto pela participação, discussão e produção. Participava inclusive de um grupo de iniciação científica/pesquisa, o qual era coordenado por ela, juntamente com o Prof. Dr. Roberto Puentes. No segundo semestre, cursei a disciplina de Didática com o Professor Roberto. Excelente! Sua sala estava sempre lotada, pois o professor é muito dinâmico, possui uma propriedade na fala que cativa e impressiona.

Tudo ia muito bem, o tempo a meu favor e todas as melhores condições para tentar o Mestrado. Porém por um designo do destino, às vésperas da efetivação da inscrição para o processo seletivo ocorreu uma pane em meu computador e perdi “tudo”. Todo o projeto sumiu, como por obra do destino. Chorei muito! Estive à beira de uma depressão. Este fato me traumatizou de uma forma que, para mim, mestrado seria coisa do passado. Algo inatingível!

Assim, a vida seguia até que um dia o Professor Osvaldo, então colega de trabalho no Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos – IMEPAC/Araguari, perguntou-me sobre minhas aspirações para o futuro. Perguntou se não me interessaria fazer o Mestrado Profissional. Conversamos algumas vezes

sobre isso, até que um dia ele informou que estavam abertas as inscrições para o Mestrado Profissional na UNIUBE – Universidade de Uberaba, Polo Uberlândia.

Minha inscrição foi feita no último dia. Estava apreensiva, porém motivada principalmente por que não estava sozinha neste sonho, dividia esta expectativa com as minhas colegas Laurice e Marisa. O projeto apresentado foi construído “a toque de caixa”, em poucos dias. Inúmeras dúvidas me cercavam. O que pesquisar? Onde encontrar um problema? Logicamente em minha própria realidade. O projeto, apresentado para análise à banca intitulava-se: PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS: reflexões acerca da efetivação de programas governamentais voltados para a Educação Básica.

Após aprovação no processo para o mestrado, optei por delimitar como universo de minha pesquisa o Programa “Mais Educação”. As primeiras disciplinas foram cursadas no segundo semestre de 2016. Então o estranhamento, tudo era novo e em ritmo diferente do habitual. Tudo passou muito rápido! Concentrei-me nas disciplinas e o projeto em si foi colocado de lado.

No início do ano de 2017, quando intensifiquei minhas pesquisas e leituras, senti um grande incômodo, pois não queria questionar a qualidade do atendimento proporcionado pelo Programa, pois o que me inquietava era saber as razões orçamentárias de interrupção do Programa em algumas escolas, onde as verbas destinadas ao programa não chegavam.

Foi neste exato momento que percebi que não havia uma relação sólida que justificasse esse estudo e a construção de um produto. Uma vez que não há como intervir em questões de cunho governamental – União. Assim, após conversar com meu orientar, professor Eloy Alves Filho, optei por modificar a temática a ser trabalhada.

Então, nasceu em mim o desejo de analisar os currículos e PPP – Projeto Político Pedagógico de algumas escolas da zona rural de minha cidade no intuito de construir um instrumento de intervenção que venha possibilitar a construção da identidade e valorização da cultura rural dos alunos dessas escolas, uma vez que as mesmas possuem em seus PPP, a mesma estrutura de propostas das escolas de zona urbana.

Tenho bons motivos que me impulsionam a querer fazer o melhor, pois me vejo nessas crianças da zona rural, uma vez que nasci e morei um bom tempo de minha vida na roça. Minha família veio para cidade antes de iniciar os meus estudos.

Quando vejo as crianças de zona rural, penso que uma delas poderia ser “eu”. Neste caso, reflito sobre as escolhas, os caminhos, as oportunidades de pensar, aprender e colaborar para a melhoria educacional, se não de todo o país, mas das escolas onde sei que posso fazer a diferença.

Minha relação com o campo de pesquisa proposto se justifica no meu nascimento, pois minha origem é rural. Nasci em uma época em que não havia luz elétrica no campo e as condições de trabalho, de saúde, de educação e de transporte eram precárias. Meus pais nascidos e criados no meio rural sempre valorizaram os costumes e a cultura dali. Ainda muito pequena, por falta de trabalho e condições de sobrevivência no campo, meus pais migraram para a cidade.

No entanto, os laços com a vida rural sempre se mantiveram. Boa parte dos familiares ainda reside na zona rural, fato que me estimula, ainda hoje, o contato com o campo, a vivência rural das visitas de final de semana a casa de familiares, as festas religiosas e os bailes de fazenda, uma riqueza da qual não abrimos mão.

Mesmo morando na cidade, a intimidade com o campo sempre esteve presente. O tempo passou rápido entre a infância dos finais de semana, de pé descalço visitando os avós, subindo em árvores, chupando frutas colhidas do “pé” e a agitada vida da cidade baseada na construção da família, nos estudos, no trabalho e na formação profissional. Motivada por inúmeras razões, escolhi a docência me tornando pedagoga.

Tornar-me pedagoga possibilitou-me vivenciar, durante um período de minha prática profissional, a docência em uma escola de rural, a qual me pareceu a princípio “familiar”. No entanto, a proximidade com essa realidade me conduziu a alguns questionamentos, pois, como professora, sempre me percebi também pesquisadora. Durante a referida experiência, observei que muitas mudanças já são reais no âmbito da educação do campo, resultado, em grande parte, de reivindicações dos movimentos sociais<sup>2</sup>. A referência à expressão educação “rural”, atualmente deu lugar à educação “do campo”, abrangendo também as relações dos termos empreendidos na educação *no* e *do* campo.

---

<sup>2</sup> Movimentos sociais: Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Quilombolas; Caiçaras; Ribeirinhos; Pescadores; Movimentos Indígenas, Via Campesina, entre outros.

No Brasil, é recente a preocupação com a Educação do Campo, embora se reconheça que tenhamos tido uma origem de predominância agrária em boa parte de nossa composição histórica. Santos (2015), quando defende uma epistemologia, nas ciências sociais, baseada no que denomina sociologia das ausências, fortalece a crença na necessidade de se promover um deslocamento da lógica homogeneizadora e urbanocêntrica<sup>3</sup> que orientou as propostas de educação rural no Brasil, para uma visão mais justa e igualitária das possibilidades de desenvolvimento.

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

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

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

Debates atuais nos levam a concluir que, embora muito se questione sobre inúmeras mudanças políticas pretendidas e necessárias para a educação do campo, as mesmas continuam presas a debates de uma sociedade contemporânea, preconceituosa e demagógica, fazendo com que estas não saiam do papel.

---

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

Ao propor esta pesquisa assumi a responsabilidade, como pesquisadora, de buscar respostas que minimizem minhas inquietações como professora, uma vez que a preocupação com as discussões sobre políticas públicas de inclusão social para minorias sempre me fascinaram. A oportunidade de viver e conviver com os alunos do campo, mesmo que por um pequeno tempo em que tornei professora de uma escola rural, fez suscitar em mim várias indagações acerca deste que é um problema não só de ordem educacional ou política, mas o qual refletirá a médio e longo prazo em um possível problema de ordem social e também econômico, tendo em vista o impacto a ser causado por um novo e possível êxodo rural<sup>4</sup>.

Nesse sentido, alguns questionamentos se configuram como norteadores deste trabalho, buscando como foco central responder às seguintes prerrogativas: como se organiza o planejamento do currículo da escola do campo? Este currículo contempla a materialização da realidade do educando do campo, construindo ou reafirmando sua identidade, valorizando e respeitando suas diferenças culturais? Como articular os diferentes interesses e conhecimentos dos estudantes, sem desmerecer as questões pertinentes ao urbano? Como promover uma reforma curricular adequada à valorização da realidade do campo?

Há de se esclarecer que este trabalho possui um viés de reconhecimento à necessidade de atendimento a aspectos que se voltam à construção da identidade e à valorização da cultura, das especificidades educacionais necessárias à formação do homem e da mulher do campo, sem que haja, em nenhum momento, a ênfase a uma supervalorização dos saberes das escolas do campo sobre os saberes das escolas urbanas. Tal justificativa vai ao encontro ao exposto no Relatório do Parecer CNE/CEB nº: 23/2007, o qual afirma:

O desenvolvimento rural deve ser integrado, ou seja, assentar na interdependência dos diversos setores do desenvolvimento, quer dizer, não apenas na agricultura e na indústria (extrativa), mas também nos transportes, no comércio, no crédito, na saúde, na educação, na cultura, nos desportos e no lazer. O jovem do meio rural só quererá continuar na terra se os rendimentos aumentarem, se tiver a possibilidade de adquirir os produtos da cidade, de se distrair, de cuidar de si e de se instruir, numa palavra, de se expandir em um meio em que os diversos investimentos complementares permitam renovar gradualmente, tornando-o apto a responder às

---

<sup>4</sup> Êxodo rural: é o fenômeno social que resulta na **migração da população rural para os centros urbanos**, com o objetivo de garantir melhores condições de vida. Disponível em: <https://www.significados.com.br/exodo-rural/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

legítimas aspirações da juventude rural. (RAKOTOMALALA; KHOI, 1976 *apud* BRASIL, 2007)

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

Atualmente, lidamos com o desafio de atender às especificidades dos sujeitos do campo, possuindo ainda o que se constitui como hegemonia cultural e curricular. O currículo ainda se baseia na realidade da escola urbana. Ele não contempla a formação das identidades, as diferenças sociais e culturais dos sujeitos residentes no meio rural, reproduzindo no campo o modelo urbano de formação indenitária, impondo seus aspectos culturais como únicos e relevantes, descaracterizando as diferentes formas de culturas rurais historicamente construídas e vivenciadas no meio rural.

Assim, a proposta da escola urbana, para a qual o currículo é desenvolvido, a partir de um modelo cartesiano de educação, naturalizando as diferenças econômicas e sociais dos sujeitos, negando e silenciando as latentes e distintas identidades e descaracterizando a cultura do campo em seus aspectos mais importantes, a cultura expressa também a valorização da história e o sentimento de pertencimento.

Diferentes pesquisadores, como Arroyo (2010) e Hage (2011), postulam que escolas localizadas nas áreas rurais podem favorecer a constituição identitária individual e coletiva das crianças. As escolas do campo, em sua maioria multisseriadas<sup>5</sup>, por localizarem-se em meio às áreas rurais, propiciam maior proximidade dos professores com a realidade de seus alunos. Isso faz com que conheçam de forma mais profunda a comunidade na qual estão inseridos,

---

<sup>5</sup> **Multisseriadas:** classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas>. Acesso em: 15 nov. 2018.

potencializando a construção e fortalecimento de vínculos afetivos, culturais e políticos entre professor-aluno e escola-comunidade, o que configura um dos principais princípios da Educação do Campo.

Esta pesquisa procura analisar o currículo proposto para a educação do campo e sua influência sobre os aspectos de formação da identidade do homem e da mulher do campo. Analisa também como a valorização das diferentes formas de cultura vivenciadas pelos sujeitos em duas escolas da zona rural públicas de ensino municipal, localizadas na cidade de Araguari no estado de Minas Gerais.

O objetivo geral desta pesquisa, ao analisar os currículos das referidas instituições, é verificar se há distinção entre os currículos, caracterizando diferenças pontuais entre o rural e o urbano, verificando, de forma específica, se o currículo da escola rural não alimenta processos de desigualdade e modos de subjetivação, privilegiando a exclusão dos sujeitos do campo, a partir da negação dos conhecimentos da realidade do meio rural.

Para que o objetivo geral fosse alcançado, foi necessário refletir sobre a construção de objetivos específicos os quais se basearam em:

- Analisar os documentos cedidos pelas escolas citadas: PPP, Regimento Escolar, Diretrizes Curriculares e Planejamento Anual de Ensino de disciplinas como: Língua Portuguesa, História e Arte, referente ao nível de ensino fundamental;
- Identificar, por meio da observação da realidade vivenciada nas instituições, como o currículo tem contemplado as diferenças culturais e atendido a constituição das identidades de seus sujeitos, por meio dos saberes e conhecimentos promulgados;
- Analisar de que maneira os professores das escolas do campo têm adequado o currículo, para materializar os diferentes saberes e conhecimentos respeitando e valorizando as diferentes culturas rurais.

No aspecto metodológico do trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa, uma vez que essas são interpretativas e utilizam metodologias que vêm ao encontro dos objetivos educacionais contemporâneos. São mecanismos que suportam, sem a pretensão de homogeneização, as diferenças culturais.

Partimos, em princípio, da pesquisa teórica, com o intuito de atender aos objetivos propostos. Buscamos produções existentes em acervos públicos e privados de bibliotecas das universidades brasileiras, na literatura e nos bancos de teses e dissertações da CAPES<sup>6</sup> e de universidades brasileiras, trabalhos que envolvessem as temáticas referentes a partir das seguintes palavras-chave: “educação do campo”, “currículo”, “identidade e cultura” que contemplassem as peculiaridades da vida no campo.

Obtivemos um resultado pouco expressivo. Refinamos a pesquisa ao banco de teses e dissertações da CAPES e fizemos, em princípio, o *download* de dezesseis trabalhos sobre educação do campo. Quanto à metodologia de análise desses trabalhos, primeiramente foi realizada uma leitura apenas dos sumários e dos resumos. Depois de selecionados, nove dos trabalhos foram lidos na íntegra e utilizados como referencial teórico.

O aporte teórico de estudo foi bem diversificado, contando com a contribuição de importantes estudiosos de diferentes áreas, uma vez necessitávamos conhecer sobre os conflitos pela terra, os problemas relacionados à formulação e efetivação de políticas públicas para a educação do campo. Assim, como precisávamos tratar das questões relacionadas à formação de professores e processos de aprendizagem, visando mensurar a influência desta formação no ensino de alunos do campo.

Inúmeras leituras foram realizadas e muitas delas serviram como suporte para citações, apontamentos, reflexões e escolhas de abordagens metodológicas de pesquisa. Todos os autores citados nesta obra possuem grande importância e envergadura, como: ARROYO; CALDART; MOLINA; FERNANDES, NASCIMENTO, TARDIF, SILVA, CARMO, FRIGOTO, BEZERRA NETO; MACHADO e outros. Cada um, a seu modo, possibilitou inúmeras contribuições, debates silenciosos e infindáveis reflexões.

Optamos, também pela prática da “etnografia educacional”, ou seja, uma metodologia que, além de observar uma cultura, utiliza a descrição do outro (a partir de uma visão interna/êmica) como forma de reconhecimento. Para André (2007), o

---

<sup>6</sup> Foram relevantes para esta pesquisa: Fontana (2006) e Melo (2011). A primeira, por retratar a questão da adaptação e ou/ adequação curricular na escola do meio rural; a segunda, por enfatizar as implicações sobre o currículo escolar do campo no contexto das políticas públicas.

pesquisador que conhece um lugar, a partir do ponto de vista do grupo, dando volume às vozes locais, parte para uma pesquisa “do tipo etnográfica” ou “observação participante”, uma vez que esses laços e vivências possibilitam um olhar investigador que estimula e motiva a pesquisa.

Para o tratamento das fontes, fundamentamo-nos, também na perspectiva da História Cultural, a qual reconhece as ações dos sujeitos dentro da sociedade e busca entender as representações, as interpretações e os sentidos que esses dão à realidade que os cercam e também considera como parte da história, as experiências vividas pelos sujeitos comuns.

Foi realizada ainda, uma profunda análise sobre os documentos disponibilizados pelas gestoras escolares, sendo estes os PPPs, Regimentos, Atas de Colegiado e Conselho de Classe, arquivos e fichas admissionais e os Currículos Escolares.

Esta dissertação compreende seções assim dispostas: primeira: EDUCAÇÃO DO CAMPO: um olhar reflexivo sobre a história. Nela, trataremos das perspectivas históricas da educação do campo; da análise de importantes marcos legais da educação do campo e dos conflitos de terra; dos aspectos da identidade e cultura camponesa trabalhados na da educação do campo; da docência x educação do campo: professores como articuladores na construção e valorização da identidade e cultural de homens e mulheres do campo e um pouco da história dos sujeitos: caracterizando o contexto e o espaço que envolve a educação do campo em Araguari-MG.

Na seção II, propomos uma reflexão sobre como as novas perspectivas de aprendizagem só se consolidam por meio de novos currículos, enfatizando o currículo como recurso articulador de mudanças necessárias para a educação do campo. Neste contexto, traremos dos enfoques e enfrentamentos na construção do currículo do campo e as amarras dos currículos escolares municipais.

Na seção III, será analisado o caminho percorrido durante o processo investigativo, iniciando com a natureza e percurso da pesquisa, caracterizando os cenários e os participantes e perpassando pelos procedimentos de coleta e consolidando com a análise dos dados pesquisados.

Na seção IV, será apresentado o “Produto” deste trabalho, o qual definimos como uma Coletânea de Unidades Didáticas lúdicas, que objetivam a promover o

desenvolvimento das temáticas envolvendo a valorização da cultura e construção da identidade de homens e mulheres do campo.

As Considerações Finais suscitam respostas às inquietações apresentadas nesta introdução, as quais foram sendo respondidas no decorrer da pesquisa. O sentimento de frustração só é superado pela esperança de mudanças futuras no cenário educacional.

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

## 1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: um olhar reflexivo sobre a história

*Então (o camponês) descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mais também como sujeito da história.*  
Paulo Freire

Para que possamos encontrar as respostas às nossas inquietações, devemos antes buscar conhecer a origem dos problemas. A maior parte dos conflitos que vivenciamos hoje possui sua origem em contextos históricos distintos e significativos. Buscar conhecer o passado possibilita-nos construir um caminho fértil, que nos conduz não só a respostas compreensíveis, mas nos levam à proposição de ações que possam sanar ou minimizar problemas que impedem o crescimento e o desenvolvimento de indivíduos marginalizados por políticas que não se fundamentam no preceito de igualdade constitucional.

Nesta seção, será apresentada uma breve contextualização histórica dos caminhos percorridos pelo homem do campo, enfatizando características e acontecimentos que marcam a fragilidade do desenvolvimento de um povo marginalizado por uma condição de vulnerabilidade social. Isso porque não se destinam a essas pessoas as mesmas possibilidades de acesso, de crescimento e de desenvolvimento profissional, marginalizando-os a um segregamento<sup>7</sup> preconceituoso que, por décadas, tem limitado o reconhecimento da importância desses habitantes rurais para o próprio desenvolvimento do país.

### 1.1 Educação do campo x educação no campo

O Brasil é um país de diversidades, de diferenças que se perpetuam desde a colonização, uma vez que a construção social se baseava em uma política

---

<sup>7</sup> **Segregamento:** sinônimo de isolamento, desmembramento, desunião, separação, discriminação, distanciamento, apartação, insulação, desligamento, marginalização. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/segregamento/>. Acesso em: 17 jan. 2019.

totalitarista,<sup>8</sup> pautada na exclusão dos menos favorecidos de bens materiais e culturais, ficando estes à mercê de uma elite massificadora por uma história de dominação política, cultural e econômica.

Desde os primórdios da colonização, já existiam movimentos de resistência e luta em favor das classes marginalizadas pela cultura dominante da época. As dificuldades enfrentadas pelas pessoas residentes no meio rural para o acesso a bens de consumo, aos direitos à saúde e à oportunidade de ensino, também se configuravam como lutas por direitos básicos que, em muitos casos, já se difundiam como princípios constitucionais o acesso da população urbana. O meio rural se encontrava subjugado a problemas de infraestrutura e desrespeito às especificidades da cultura local, sendo o reflexo de uma política de descaso por parte das esferas governamentais.

No que tange ao aspecto educacional de estruturação e oferecimento do ensino não foi diferente:

[...] a escola no campo surge tardia e descontínua até as primeiras décadas do século XX. Era destinada a uma minoria privilegiada. Embora o Brasil fosse um país de origem e predominância eminentemente agrária, a educação rural não é sequer mencionada nos textos constitucionais de 1825 e 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes e de matrizes políticas culturais centradas no trabalho escravo, no latifúndio e nas ideias educacionais europeias. (SILVA, 2003, p. 29-30)

É importante reconhecer que as produções do conhecimento nas escolas do campo servem como um berço de ressignificação de memórias, de culturas, de identidades e de histórias vividas por pessoas que se mobilizaram em prol da superação da opressão, da fome, da falta de projetos emancipadores e das dificuldades de escolarização que geraram, por décadas, o analfabetismo de homens e mulheres do campo.

Analisar a formação política, contextualizada historicamente, pode contribuir para a reconstrução do passado, escavando memórias e acontecimentos,

---

<sup>8</sup> **Totalitarista/Totalitarismo:** é um sistema de governo em que todos os poderes ficam concentrados nas mãos do governante. Desta forma, no regime totalitário não há espaço para a prática da democracia, nem mesmo a garantia aos direitos individuais. No regime totalitário, o líder decreta leis e toma decisões políticas e econômicas de acordo com suas vontades. Embora possa haver sistema judiciário e legislativo em países de sistema totalitário, eles acabam ficando às margens do poder.

recuperando documentos. Nesse processo, somos conduzidos ao encontro de fontes primárias, responsáveis pela produção de histórias críticas e contra-hegemônicas. As histórias de vida de pessoas simples, produtores rurais, lideranças dos movimentos sociais, educadores e educandos do campo servem como alicerce a novos valores e reconhecimento.

Atualmente, tornou-se inadequada a expressão *educação rural*, pois designa um sentido restritivo acerca das pessoas e das atividades no meio rural. É notório o argumento de que as escolas do meio rural não eram prioridade para os governos, o que suscitou políticas para escolas rurais inebriadas de concepções urbanas, que faziam desta escola uma extensão da escola urbana. Nesse caso, com a conquista de vários direitos, julgou-se necessária a construção de um novo termo, a saber, *escola do campo*, ou melhor, *educação do campo*<sup>9</sup>.

Vários sujeitos<sup>10</sup> subjacentes ao meio rural, mas que fugiriam a características estereotipadas que passa com a utilização do novo termo *educação do campo* a serem abarcados no contexto de respeito e valorização de seus aspectos educacionais, servem como exemplo de que é possível se profissionalizar, construir uma carreira e, ainda assim, escolher morar e trabalhar no campo. Nesse sentido, é possível perceber características que são fundamentais dentro de uma gama de subjetividades encontradas, por exemplo, em comunidades quilombolas, ribeirinhos, indígenas e outros.

Para Frigoto (2011, p. 35), “uma educação *no* campo teria sua limitação tanto no contexto geográfico, quanto no âmbito de finalidades determinadas pelo Estado, desconsiderando as particularidades do campo”. Assim, o termo *educação do*

---

<sup>9</sup> É possível perceber em alguns autores como, por exemplo, Haje (2011) e Ribeiro (2010), a abertura para a consideração do termo rural paralelo ao termo campo. Não que um se funde no outro, mas que demonstra certa abertura hermenêutica.

<sup>10</sup> Um tema clássico na história do pensamento ocidental, especialmente a partir de Descartes é o da subjetividade. No pensamento contemporâneo, permaneceu a importância deste tema para a formulação e desconstrução de filosofias, teorias sociológicas, ou mesmo, educacionais. Ao investigar os limites hermenêuticos da expressão *educação do campo*, constatou-se que no verbete *Sujeitos coletivos de direitos* (PONTES, 2012, p. 724-728). É ausente qualquer explicação do que se entende por sujeito. Desconsidera-se ainda uma discussão atual e importante sobre a noção de sujeitos coletivos. O verbete não conceitua o termo sujeito e, ainda mais, o sujeito coletivo. Dada a importância e complexidade do título do verbete, o texto fica comprometido. Cabe notar que, no que tange aos direitos, o verbete conceitua e discorre sobre as tradições jusnaturalistas e juspositivistas. Tem, igualmente, o mérito abordar as lutas dos movimentos sociais e justificativas das mesmas no processo de estabelecimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

campo, por um lado, distancia-se de um ensino urbano ministrado nas comunidades rurais, evitando a própria expressão educação rural que traria carga de conteúdo, cujo viés histórico e semântico apontaria para uma educação *para* o campo, sendo neste caso restritiva e não emancipadora como se propõe a educação *do* campo.

A educação *no* campo é entendida, por muitos, como processo educacional que deve ocorrer no local em que as pessoas residem, dando a elas as mesmas oportunidades educacionais vivenciadas em espaços urbanos. Entretanto, nesta perspectiva deveríamos considerar a construção de diferentes formas de educação, ou seja, uma que atendesse aos assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes realidades do campo.

Dessa forma, não estaríamos unindo todos os trabalhadores em uma única classe social de desprovidos dos meios de produção e, por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital, mas estaríamos trabalhando de forma segregada apenas a diversidade de diferentes realidades.

Segundo Bezerra Neto (2010, p. 153), para o marxismo, mais que interpretar a realidade, interessa transformá-la, o que coloca a prática, como o início da ciência social. Para alterá-la, entretanto, é necessário entendê-la. Nesse contexto, a educação *do* campo, por sua vez, busca estruturar suas ações sobre o conceito de práxis, uma categoria importante para o entendimento das epistemologias dos projetos de educação do campo.

Alguns autores tratam com demasiada propriedade o conceito referente à educação *do* campo argumentando que

Educação do Campo tem compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 161).

Pensar a educação do campo como algo necessário é iminente, uma vez que fomos, durante décadas, vítimas de um fracionamento social, retratado não só nas distinções de gênero, de credo ou de posicionamento econômico, como também nas relações estabelecidas entre o campo e a cidade.

A escola é um espaço privilegiado, isto é, nela precisamos manter viva a memória dos povos, promovendo a valorização da identidade e da cultura, por meio de uma aprendizagem que se apresente como significativa, fazendo com que homens e mulheres do campo compreendam suas possibilidades e evoluam assumindo seus papéis na sociedade como pessoas, trabalhadores e também produtores de conhecimento.

## **1.2 Analisando importantes marcos legais da educação do campo**

Foi na Constituição Federal (CF) de 1988, segundo Ferreira e Brandão (2011), que a educação do campo veio a ser contemplada de modo mais direto, uma vez que traz a educação como direito de todos os cidadãos, o que inclui os cidadãos do campo. Estabeleceu-se assim que a educação é um direito de todos os cidadãos, de modo que o ensino seja realizado com igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Um grande avanço, considerando que, ao longo da história a educação brasileira, tem se caracterizado pelo atendimento dos interesses de determinados grupos, evidencia-se, de modo claro, a ausência do caráter “universal” que deveria fazer-se presente na educação brasileira.

A luta em defesa da educação do campo é marcada pela existência de significativos marcos legais que vão surgindo no decorrer da história, conduzindo, aos poucos, a percepção de que há iniciativas que, de algum modo, visam a garantir o direito a uma educação “universal”. Esses marcos legais buscam contemplar algumas das inúmeras demandas específicas de determinados públicos, com o objetivo de se estabelecer um modelo educacional que valorize e respeite as especificidades e o modo de vida do camponês. Esta é uma bandeira defendida pelos movimentos sociais e, em especial, pelos movimentos de luta pela terra, como apontado por importantes autores como Caldart (2009) e Arroyo (2011), entre outros, em diversos trabalhos nos últimos anos.

Constitucionalmente, a educação brasileira deve, acima de tudo, converter-se em direito público subjetivo, devendo, portanto, ser assegurada a todos os cidadãos, com a possibilidade de se responsabilizar a autoridade competente pela não oferta da educação ao público de direito. Segundo Vieira (2001), torna-se imprescindível

pensar a educação como um direito que necessita ser efetivado em um contexto de respeito à diversidade e à cultura do camponês, de modo que o campo seja entendido como espaço de vida:

Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico, onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. (FERNANDES, 2006, p. 28).

Torna-se importante pensar em uma educação que contemple a peculiaridade e a diversidade do camponês, o qual, por diversas vezes, foi forçado, em muitas situações, a abandonar a terra, a sua cultura e o seu modo de vida para buscar atendimento educacional no contexto urbano. A educação, no contexto urbano, ocorria por meio de um currículo e de uma prática docente que não contemplam as suas especificidades. É fundamental garantir aos homens e mulheres do campo o direito de estudar, de ensinar e de aprender em instituição escolar próxima à sua residência, ou seja, em seu espaço de vida rural.

A temática da educação rural aparece então em algumas legislações e documentos oficiais como, por exemplo: a Constituição Federal de 1934; a Constituição Federal de 1937; o Decreto nº 9.613, Lei Orgânica do Ensino Agrícola / 1946; a Constituição Federal de 1946; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024, de 1961; a Constituição Federal de 1967; a Lei de Diretrizes para o Ensino de 1º e 2º Graus 5692, de 1971; a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394, de 1996. (MENDES; GARCIA, 2009). Uma análise mais atenta da legislação pode ser encontrada, por exemplo, nas considerações feitas por Nascimento (2004) a respeito da LDB de 1996:

Percebe-se que o discurso da LDB afirma que a educação não acontece somente nos espaços intramuros da escolarização, mas justifica que sua abordagem limitar-se-á somente ao espaço da educação como escola. Depois no art. 28, vem afirmar a possibilidade de uma educação básica para a população do campo sem levar em conta que na realidade campesina a educação não se dá somente nas práticas escolares, mas principalmente, na realidade histórica e cultural de cada comunidade ou região. O que se tem aqui delineado é um grave problema de interpretação da LDB e dos discursos governamentais referentes a educação do campo e a outros tipos de educação que são reconhecidas como práticas educativas. Tais práticas, portanto, não foram objeto de reflexão da

LDB que se limitou a perpetuar a escola como único espaço do ato de educar (comum nos discursos da qualidade total do neoliberalismo), fragmentalizando novamente a concepção de educação. (NASCIMENTO, 2003, p. 5)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (BRASIL, 1996) cita avanços importantes no sentido da efetivação de uma educação de qualidade, que respeite as especificidades e o modo de vida daqueles que vivem e produzem no campo, conforme expresso no artigo 26, ao propor que:

Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Além disso, o artigo 28 vem complementar e especificar os níveis de diferenciação que devem ser submetidos a uma proposta de educação do campo quando destaca:

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Reconhecemos que ainda há uma grande distância entre aspectos e propostas que rezam nos documentos legais e sua aplicabilidade. Não seria prudente desconsiderar os mecanismos ideologicamente inseridos na dinâmica social, os quais moldam também os rumos das iniciativas educacionais. Acreditamos ser necessária a observação profunda dessas questões, com a finalidade de se perceber como são na prática gerenciadas, uma vez que as instituições de ensino superior gozam de certa “autonomia” para propor e executar propostas diferenciadas no que tange tanto a formação de professores, quanto ao ensino.

Durante anos, devido ao incontestável processo de urbanização, políticas compensatórias ao rural foram criadas buscando homogeneizar o espaço nacional. Esta concepção idealizava um possível fim da população rural, algo que logicamente não se efetivou. Dados do IBGE (2004) demonstram que mais de 30 milhões de

peças vivem no campo, sendo essa população responsável por cerca de 80% da produção agrícola do país. Grande parte desta produção é fruto da prática da agricultura familiar. Prática esta idealizada e concretizada por ações dos movimentos sociais em defesa da terra. Neste contexto Arroyo, Caldart e Molina afirmam que

[...] 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, 2004, p. 176).

É fato que a educação tem papel importante nessa construção, tendo em vista os fatores de globalização. Atualmente, grande parte da população rural possui acesso à energia elétrica, às tecnologias que lhes possibilitam informação e formação, sem mencionar a chegada da evolução tecnológica ao trabalho realizado no campo, que hoje se realiza, em grande parte, por meio de máquinas automatizadas, as quais tornam o trabalho do camponês mais dinâmico e menos sofrido.

Os reflexos da citada globalização fizeram com que a educação do campo passasse também a viver as lutas e os interesses dos movimentos sociais. Em 1998, em Luziânia (GO), foi realizada a “I Conferência Nacional por uma Educação do Campo”, promovida pelo MST com a participação de educadores. Esse evento culminou na reflexão e na construção de proposições políticas inovadoras ao orientar um novo olhar para a educação rural, agora reconhecida e denominada como educação do campo, a qual se baseia em um novo discurso tendo o campo como espaço de referência político-pedagógico, estruturado a partir do modo de vida peculiar do camponês. Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina proferem que

A educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas o ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação entre os seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 176).

A compreensão de campo para os autores, não se identifica com um passado rural abundante, como pontuado por parte da literatura histórica, mas que, na realidade, se configura pela evidenciação de interesses e conflitos pela posse da terra no Brasil. Concordamos que as questões agrárias sempre estiveram em destaque, enfatizando a propriedade sobre a terra em detrimento das condições de vida das pessoas que nelas viviam. A estas só cabiam a função de trabalhadores, destinados a uma submissão social e política.

O processo de urbanização tem levado à crença de alguns estudiosos para o fim das especificidades do campo, pelo predomínio de uma visão urbana melhor dada as condições materiais da cidade e o processo de urbanização.

Neste contexto, Machado pondera que:

Dos anos 1930 aos anos 1960, a educação do campo constou de políticas compensatórias e programas emergenciais [...] descontextualizados e descontínuos feitos para a população do campo sem a sua participação e opinião. Nessa prática estava implícito o predomínio de uma visão urbana de mundo e o princípio da negação do campo como espaço de vida, assim como a previsão do fim do campo. (MACHADO, 2006, p. 145).

Ao refletirmos sobre a diferença de concepções que marcam o termo rural e campo, efetivam-se uma mudança. Um novo paradigma de educação para os povos do campo configura-se importante, uma vez que demarca também uma mudança na concepção de educação. Assim, surge como um projeto de sociedade, baseado no desenvolvimento sustentável do campo, alimentado por escolas com valores e características dos povos do campo, valorizando o sentimento de pertença do povo do campo ao seu ambiente e uma reflexão sobre o contexto social focando as relações de poder instituídas, a partir da questão da terra e da produção (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Os espaços e os protagonistas dessa nova educação definem a diferença entre os conceitos de educação do campo e de educação rural:

[...] enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.10).

Atendendo a essa perspectiva de mudanças de conceitos e paradigmas referentes à educação do campo, o conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo conquistou, no âmbito das políticas públicas, aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBEC” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do CNE). A base deste documento se fundamenta nos princípios de desenvolvimento territorial a partir da valorização cultural dos povos. Em 2003, o MEC instituiu pela Portaria n. 1374 de 03/06//03, o grupo permanente de trabalho da educação do campo. Isso contribuiu como parte do resultado da inserção do debate sobre o campo nas agendas governamentais.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) foi criada em 2004. Dentro da referida secretaria, funciona a coordenação geral de educação do campo, responsável pela implementação das DOEBEC em todo território nacional. A união de entidades nacionais e internacionais, de movimentos sociais em defesa da terra, de trabalhadores e trabalhadoras do campo, assim como de intelectuais que trabalham na perspectiva da educação do campo possibilitou a proposição de um projeto educacional comprometido com a transformação das condições sociais e educacionais de vida no campo.

O que se espera agora é tornar reais tais expectativas, fomentando aos moradores do campo condições de acesso e permanência na escola, possibilitando sua inserção em níveis superiores de ensino, visando à construção de profissionais que possam valorizar e atuar em seus espaços próprios, trazendo ao campo possibilidades de desenvolvimento, respeito e valorização social.

### **1.3 Aspectos da identidade e cultura camponesa, trabalhados na educação do campo**

O termo “educação do campo” foi cunhado pelos movimentos sociais do campo, como o MST, a Confederação Nacional dos trabalhadores na Agricultura – CONTAG, a União Nacional das Famílias Agrícolas no Brasil – UNEFAB e a

Associação Regional das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR, os quais, embasados em suas experiências educacionais, são responsáveis por protagonizar o desenvolvimento de projetos educacionais, voltados especialmente à formação integral do camponês.

Esse fato modificou a estrutura educacional no que tange a aspectos históricos previamente definidos:

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 9).

Em contrapartida, atualmente, espaços formais e informais de produção do conhecimento se preocupam com a urgente necessidade de intervenção e participação dos camponeses. Para isso, são propostas reflexões que tenham por meta problematizar as dificuldades que, por ventura, possam ser apresentadas quanto às questões teórico-metodológicas da educação do campo, na perspectiva crítica, dialógica e histórica do saber.

A presença no cenário político e cultural do Brasil dos movimentos sociais tem servido para questionar os processos formadores que constroem os saberes e conhecimentos inerentes à cultura e à identidade do camponês. Acredita-se que esses aspectos ressaltam a possibilidade de se trabalhar com processos identitários e de valorização da cultura, ligados à visão de hegemonia no campo agrário e como essa visão vem sendo, na atualidade, reconfigurada pelos atores políticos, nesses espaços de conflitos.

O resgate histórico e político do termo camponês, que, apesar da forma depreciativa como é usado por muitos, tem sido defendido por alguns autores, os quais defendem que:

Nas últimas décadas assistimos a uma instigante presença dos sujeitos do campo na cena política e cultural do país. Mostram-se diferentes e exigem respeito. Onde e em que processos formadores constroem seus saberes e conhecimentos, seus valores, cultura e identidade? (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 7).

Os autores afirmam que o silenciamento, o esquecimento e a exclusão do campo são questões fulcrais nas discussões contemporâneas, principalmente por parte dos movimentos sociais, passando essas questões a ser objeto de preocupação tanto por parte dos órgãos governamentais, quanto uma bandeira de luta dos movimentos sociais e das instituições educacionais. Para eles,

O movimento Por Uma Educação do Campo nasceu para denunciar esse silenciamento e esquecimento por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educativas. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 8).

Atualmente, o desinteresse sobre o rural não é mais tolerável. O esquecimento visível tanto por parte do governo, quanto dos centros de pesquisa impossibilitou e comprometeu, por décadas, o desenvolvimento educacional dos camponeses. Só nos últimos anos, a sociedade tem aprendido com os movimentos sociais a se mobilizar e a produzir a própria dinâmica social e cultural do campo. Um atraso que comprometeu o acesso a uma educação de qualidade que, pautada na construção e valorização da identidade e cultura dos camponeses, pudesse oportunizar melhores condições de vida e aceitação social.

Resgatar o reconhecimento a valorização do contexto social camponês é essencial. Trabalhá-los e articulá-los com as práticas pedagógicas precisa ser um dos principais objetivos da educação do campo, pois esse deve ser o início de uma aprendizagem significativa. Corrobora-se, assim, com Arroyo, que ressalta que as instituições escolares têm que ser mais ricas, incorporar a cultura, o saber e o conhecimento construído socialmente (ARROYO, 2004).

As práticas, o modo de vida, os sujeitos, assim como o lugar precisam ser evidenciados pela educação do campo, pois estes elementos são composições da construção de suas identidades, uma vez que são elementos constitutivos da cultura desse povo. Devemos defender uma concepção de educação do campo que valorize os conhecimentos da prática social dos camponeses, enaltecendo o campo como lugar de moradia, de trabalho, de sociabilidade, de lazer, de identidade, isto é, um lugar de construção de novas possibilidades de (re) produção social e desenvolvimento sustentável (SOUZA, 2008).

Trabalhar a diversidade de conhecimentos e informações em sua prática diária é uma necessidade emergente, na qual instituições escolares e profissionais da educação se articulem buscando trabalhar os conteúdos relacionando à realidade concreta de homens e mulheres do campo. Nesse contexto, faz-se essencial e necessário à superação do tradicionalismo educacional o qual criava um estereótipo de que os sujeitos que vivem no campo são atrasados e arcaicos. Por consequência, também sofrem pela desqualificação de seus professores, contrapondo-se ao avanço educacional urbano. Molina e Sá (2012) destacam que

A educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329)

Faz-se necessária a (re) construção de um novo olhar, que reconheça e valorize o espaço rural e os sujeitos que nele vivem, levando à superação de uma ideologia histórica que minimiza o potencial dos camponeses. Isso evitará a segregação que os leva a poucas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento o que faz com que as relações culturais e sociais não sejam modificadas, impossibilitando o rompimento dessa dicotomia campo e rural.

É notório que o (re) conhecimento da própria identidade está relacionado ao momento em que as pessoas começam a agir como parte integrante de determinado grupo social, pois este envolvimento implica a busca por ideais comuns de transformação da realidade. Essa experiência faz com que o sujeito se posicione diante das várias transformações e (re) descubra, dessa maneira, um sentimento que estimula os indivíduos a defender seus objetivos e ideias, recriando maneiras de convivência e transmitindo valores de geração a geração (BRASIL, 2004).

Atualmente, pesquisas sobre a educação do campo apontam para a necessidade de se refletir sobre o papel da educação na formação da identidade dos sujeitos do campo, bem como a sua noção de identidade, a qual deve estar relacionada aos elementos de sua origem e aos saberes dos camponeses. De acordo com Caldart (2009), o campo apresenta uma diversidade de povos, a saber: pequenos agricultores, povos indígenas, quilombolas, pescadores, assentados, reassentados, roceiros, ribeirinhos, caipiras, povos da floresta, lavradores,

agregados, sem terra, meeiros, caboclos, assalariados rurais, entre outros, variando de acordo com a região.

Essa concepção está expressa nas Diretrizes e tem sua identidade definida no art. 2º, § único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ao destacar que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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 associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1)

Esta afirmação nos leva a crer que a educação do campo está mudando, uma vez que se encontra no centro de questões também de ordem política, refletidas e defendidas por muitos como direito primário e constitucional. Pensar na identidade e cultura do campo é voltar o olhar e a atenção à singularidade de lugares únicos caracterizados por uma história também única que, embora pareça semelhante à de outros só podem ser contadas e retratadas pelos sujeitos construtores e participantes deste lugar.

#### **1.4 Docência x educação do campo: professores como articuladores na construção e valorização da identidade e cultural de homens e mulheres do campo**

Com a finalidade de refletirmos sobre como se dá a relação dos professores como articuladores da construção e da valorização da identidade e cultura de homens e mulheres do campo, partimos de um conceito geral de “educação”. Esse conceito, muitas vezes, considerado primário para muitos autores, segundo os quais a “educação é um processo de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas (afetiva, social, intelectual, física e espiritual) inerentes ao seu modo de vida social e cultural”. (SANTOS, 2015, p. 115).

Atualmente, a ênfase dada à educação do campo nas reflexões acadêmicas tem modificado o rumo da história dos sujeitos de direitos, trabalhadores rurais,

principalmente, concernentes “ao posicionado e a representatividade dos professores das escolas do campo, na forma de debates, discussões e outros, enquanto agentes transformadores do pensamento dos dirigentes a respeito de uma nova educação para o meio Campesino”. (MACHADO, 2008, p. 12319).

Pensar sobre a mudança de uma concepção historicamente construída é propor-se a abertura do “novo”. Ao tratarmos das necessárias mudanças que impactam de forma direta e indireta a educação dos camponeses, estaremos interferindo na concepção de educação para a área rural e, por consequência, também nos reportaremos à concepção de formação de professores do campo, a qual, neste intuito, deverá buscar atender às novas dimensões e aos princípios que formam a identidade e a cultura de homens e mulheres do campo.

Partimos da objetividade de que a educação do campo é diferente da educação rural, pois esta, muitas vezes, equivocadamente é utilizada para definir os anseios e as necessidades da educação dos camponeses. Assim, em uma síntese dessas relações, podemos delinear as características básicas entre a educação do campo e a educação rural, conforme apresentado do Quadro 1.

**Quadro 1:** Síntese comparativa entre as características da educação do campo e a educação rural.

<b>RELAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL</b>	
<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	<b>EDUCAÇÃO RURAL</b>
Educação como direito subjetivo.	Educação como adaptação, assistência e controle.
Lugar de desenvolvimento que fomenta a permanência no campo, valoriza o trabalho, saberes e cultura.	Lugar do atraso que fomenta a migração, abandono do campo.
Diálogo campo-cidade	Confronto campo-cidade
Educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos.	Educação escolar como processo de adaptação e adequação aos conhecimentos urbanos.
Educação para valorização da identidade camponesa.	Educação para forjar identidade urbana.
Educação que retrata a diversidade Sociocultural do campo.	Educação que busca a homogeneidade nacional a partir do urbano.
Valorização dos diferentes saberes (formais, não formais e informais) no processo educativo.	Valorização dos saberes formais (conhecimentos científicos, instrumentais) no processo educativo.
Educação do questionamento, da pergunta, da reflexão da realidade. É uma educação da relação: reflexiva, consequente, transcendente e temporal.	Educação do transmitir, do (re)passar conhecimento. É uma educação do contato: reflexo, inconsequente, intranscendente e intemporal.
Política pública de efetivação de direitos.	Política pública compensatória.
Currículo em movimento – currículo práxis que trabalha identidade, história, memória, cultura e relações sociais presentes no campo.	Currículo essencialmente urbano, que trabalha a adaptabilidade, deslocado das necessidades e da realidade do campo.
<b>Educação no e do campo.</b>	<b>Educação para o campo.</b>

**Fonte:** Alencar (2011, p. 145).

O paradigma da Educação do Campo, contrapondo ao paradigma da Educação Rural, preconiza: i) a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor; ii) a valorização e o respeito à existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola (BRASIL, 2007).

Até recentemente, não havia, na história da educação brasileira, questões que envolvessem a formação de professores do campo. A formação de docentes sempre teve como modelo o parâmetro urbano de experiências urbanas construídas e desenvolvidas com base em currículos urbanos, sendo também marcados pelas condições precárias de trabalho e o baixo salário, conforme salienta o documento do Ministério da Educação.

[...] as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção. (BRASIL, 2007, p.33)

Essa foi, durante décadas, a realidade vivenciada pelos professores rurais, o que, necessariamente, era visto como fatores que dificultavam o trabalho docente, limitando-os a meros reprodutores de um sistema que, por muito tempo, fechou os olhos para os alunos do campo. A falta de uma política pública de formação interligada a fatores de ordem cultural e social possibilitam entraves para a vivência de um conjunto de situações didático-pedagógicas, que deveriam, em aspecto de obrigatoriedade, serem efetivadas nos espaços educativos de vivência dos alunos.

O redirecionamento da formação de professores, para atuação no campo, deve considerar o encaminhamento e a valorização dos diferentes saberes dos estudantes camponeses, sua formação como sujeitos de direitos, articulados a um projeto de emancipação humana.

Faz-se necessária uma formação que enfatize a promoção de tempos e espaços considerando importante a relação entre os conhecimentos “*formais*” (conteúdos sistematizados apropriados no ambiente acadêmico, escolar, previamente demarcado), “*informais*” (conteúdos que se aprendem no processo de socialização: igreja, família, comunidade etc.); e os conhecimentos “*não formais*”

(conteúdos que se aprendem no mundo da vida, via processos de compartilhamentos de experiências em espaços e ações coletivas), objetivando vincular a escola à realidade dos sujeitos do campo de forma a contemplar estratégias para o desenvolvimento sustentável ligado aos interesses do campo e não aos do sistema agrário capitalista (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004; FERNANDES, 2006; BRASIL, 2005, 2007, 2008).

Segundo Alencar (2011), a educação, como processo de escolarização, não deve se distanciar de alguns objetivos:

1) integrar a escolarização à qualificação profissional e social; 2) integrar os conhecimentos científicos (saberes escolares) ao conhecimento da realidade (contexto social local e global) e ao conhecimento anterior do aluno (saberes ligados à experiência de vida do educando); e 3) formar a identidade da população do campo como sujeito articulado a um projeto de emancipação humana e de desenvolvimento para o campo.

Assim, compreende-se que:

1) A formação do professor posta e desenvolvida na área rural, transportada da área urbana, não valoriza a memória, história, produção e cultura do povo do campo.

2) As práticas pedagógicas dos docentes não relacionam a educação formal (conteúdos sistematizados apropriados no ambiente acadêmico) à educação não formal (conteúdos que se aprendem no mundo da vida) e informal (conteúdos que se aprendem no processo de socialização).

3) Não há estrutura e experiência dos professores para o desenvolvimento entre saberes escolares e saberes do cotidiano. (ALENCAR, 2011, p. 2016).

Analisando as colocações do autor, chegamos à constatação de que os professores não estão preparados para atuar na educação do campo, uma vez que não possuem subsídios de formação teórica e prática que lhes proporcionem elementos para compreensão e atendimento de um novo paradigma da Educação do Campo.

Homogeneizados por uma formação identitária, na qual o próprio docente desconsidera o reconhecimento do seu saber, de suas memórias, de sua vida e de experiências, torna-se impossível como, parte da práxis pedagógica, formar no aluno do campo uma identidade que valorize a vida campesina, a identidade do campo, a vida, a história, a memória, os saberes e lutas do sujeito do campo no interior da escola, uma vez que “os saberes da docência e os próprios docentes-trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos escolares”. (ARROYO, 2011, p. 71).

Para Tardif (2002), os saberes docentes devem ser incorporados às experiências coletiva e individual sob a forma de *habitus* e de habilidade de *saber*, *saber fazer* e *saber ser*, representando a cultura docente em ação, uma vez, que segundo o autor, o docente necessita de quatro saberes para sua formação integral, como organizado no Quadro 2.

**Quadro 2:** Classificação dos saberes docentes

SABER	DEFINIÇÃO
	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes da Formação Profissional	
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

**Fonte:** Tardif (2002 *apud* CARDOSO; PINO; DORNELES, 2012, p. 3)

Tardif (2002) chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. Essa

posição de destaque se justifica uma vez que, no exercício cotidiano, os professores vivem situações concretas a partir das quais se fazem necessárias certas habilidades como a capacidade de interpretação e improvisação, assim como a segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guardam entre si certas proximidades que podem permitir ao professor transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes.

Para Nascimento (2004), o saber do cotidiano e da realidade, na qual está inserido o educando, teria que fazer parte da formação do professor, entretanto essa se encontra ausente. Em sua maioria, os docentes que atuam nas escolas do campo são sujeitos da cidade. Tal fato, em análise, não vincula o professor com o meio socioeducativo dos educandos do campo.

Ainda de acordo com Nascimento (2004, p. 2), isso é algo que “impede um processo de interagibilidade, conhecimento e dialeticidade com as representações que se formam na história de cada comunidade”, impossibilitando a relação dialógica que possa haver entre os conhecimentos disciplinares e os do cotidiano do educando e da comunidade na qual este se insere.

Para Furtado (2006, p. 49) “nossa tradição escolar tem sido marcada por uma estrutura que contribui para manter uma hegemonia de uma cultura branca ocidental referendada pela elite, e por isso, discriminatória”. Neste contexto, o professor da educação básica do campo traz, em sua realidade de formação escolar, uma experiência de negação das singularidades dos grupos sociais, que, excluídos como sujeitos de saberes, não representaram e não representam a dinâmica da constituição dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Ser professor do campo hoje é um grande desafio, pois exige deste profissional que ele reveja suas concepções sobre educação, escola, aluno(a), currículo e a sua própria formação. Implica não ser, conforme Arroyo (2011, p. 221), “um docente transmissor, doador, repassador de conteúdos”. Para isso, exige-se reflexão, um olhar mais sensível, outro pensar e um novo fazer na formação de professores do campo. Demanda que se “parta de onde os professores estão, da linguagem do seu cotidiano, do seu saber. Urge incluir, na sua formação, temas para debate, que dizem respeito ao contexto mundial e nacional em que vivem, ao meio ambiente, ao desenvolvimento sustentável de suas comunidades”. (FURTADO, 2006, p. 51).

Sabemos que há dificuldades no rompimento com a lógica da racionalidade científica e técnica que cerca a formação dos professores do campo para legitimar o conhecimento racional, uma vez que este é tomado como verdadeiro e exerce poder nas relações sociais. No entanto, é necessária uma mudança, sem desmerecer os conteúdos científicos para a construção do conhecimento posto em práticas, ligado às experiências, na interação e no contexto vivido por alunos e professores, em uma dinâmica que precisa ser facilitada mediante práticas pedagógicas reflexivas.

As universidades, assim como as Secretarias de Educação em âmbito estadual e municipal, precisam elaborar e efetivar cursos de formação inicial e continuada com a finalidade de formar professores aptos ao exercício docente das escolas do campo, uma vez não se pode mais ignorar tal necessidade. Precisamos de profissionais capazes de atuar com autonomia, criatividade e respeito tanto em grandes centros urbanos, quanto em escolas rurais, fazendo com que se sintam aptos a construção de identidades que valorizam a cultura e hábitos próprios do homem do campo, fazendo com que ele perceba no campo as infinitas possibilidades de desenvolvimento e crescimento profissional.

### **1.5 Um pouco dos sujeitos: caracterizando o contexto e o espaço que envolve a educação do campo em Araguari-MG**

A cidade de Araguari-MG é conhecida como “Cidade Sorriso”. Trata de uma região rica em inúmeras belezas naturais, áreas verdes, belas paisagens, pontos turísticos como as exuberantes cachoeiras. Segundo dados do IBGE (2010), a população era de 109.801 habitantes; desse total, 6,57% moram na área rural.

Entre 1991 e 2000, a população do município cresceu a uma taxa média anual de 1,24%. Na UF – Unidade de Federação, esta taxa foi de 1,43%, enquanto no Brasil foi de 1,63%, no mesmo período. Na década, a taxa de urbanização do município passou de 89,94% para 90,95%. O Quadro 3 apresenta um quantitativo da população total de Araguari, considerando o gênero e rural/urbana.

Entre 2000 e 2010, a população de Araguari cresceu a uma taxa média anual de 0,74%, enquanto no Brasil foi de 1,17%, no mesmo período. Nesta década, a

taxa de urbanização do município passou de 90,95% para 93,43%. O Quadro 4 apresenta o crescimento da população no município de Araguari.

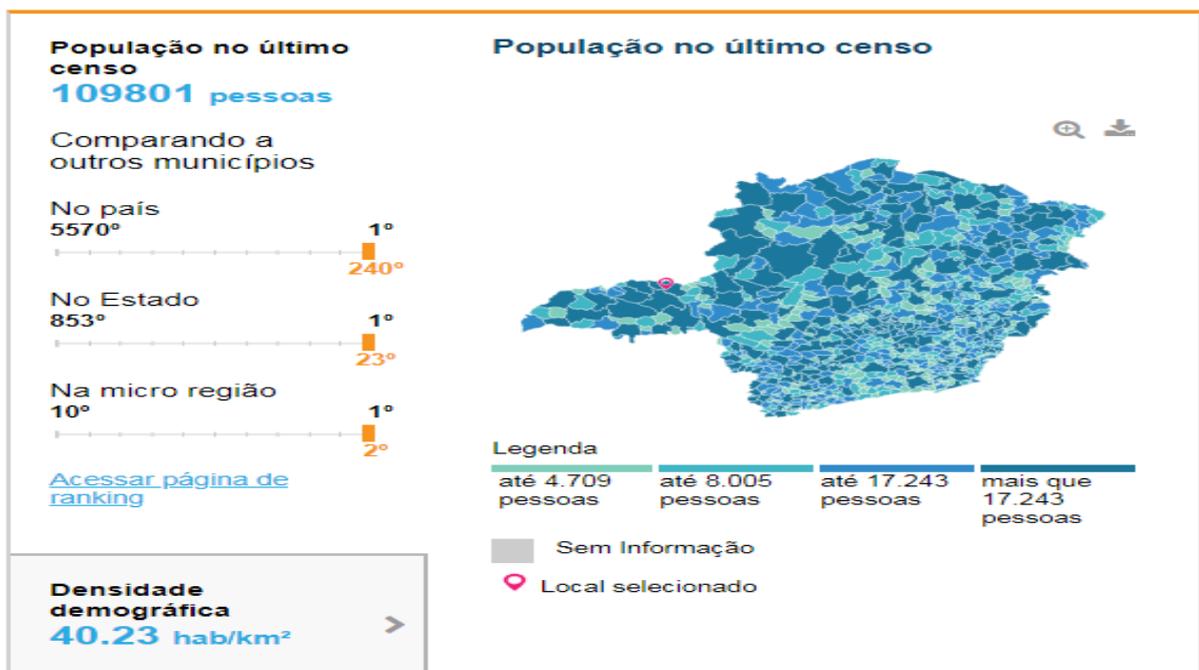
**Quadro 3:** Projeção do crescimento populacional do município de Araguari/MG entre os anos de 1991 e 2010

População Total, por Gênero, Rural/Urba - Município - Araguari - MG						
População	População (1991)	% do Total (1991)	População (2000)	% do Total (2000)	População (2010)	% do Total (2010)
<b>População total</b>	91.283	100,00	101.974	100,00	109.801	100,00
<b>População residente masculina</b>	45.299	49,62	50.766	49,78	54.160	49,33
<b>População residente feminina</b>	45.984	50,38	51.208	50,22	55.641	50,67
<b>População urbana</b>	82.103	89,94	92.748	90,95	102.583	93,43
<b>População rural</b>	9.180	10,06	9.226	9,05	7.218	6,57

Fonte: PNUD, Ipea e FJP. Disponível em:

[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/araguari\\_mg](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/araguari_mg). Acesso em: 9 dez. 2018.

**Quadro 4:** Comparativo de crescimento populacional do município de Araguari/MG em 2010 segundo o IBGE (2010).



Fonte: IBGE Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/araguari/panorama>. Acesso em: 09 dez. 2018

A história de Araguari tem início em meados de 1888, com a migração dos bandeirantes que chegaram à região onde hoje está situada a cidade. Começamos a existir primeiro como vila de Brejo Alegre, denominação alusiva a um córrego local, adquirindo o estatuto de cidade (Lei 3591 de 28 de agosto de 1888). Posteriormente passou a chamar-se Araguari.

Na época, possuía cerca de 5.000 habitantes, segundo historiadores, mas em cerca de dez anos a população teve um salto de 5.000 habitantes para 25.201 habitantes, com contribuição das ligações ferroviárias. Na década de 1930, Araguari se destacou como uma das poucas cidades brasileiras com mais de 40.000 habitantes.

Araguari está posicionada no norte do Triângulo Mineiro, em local estratégico, no eixo São Paulo - Brasília e interligada a todo o território nacional por meio de rodovias ou ferrovias. Araguari conta com uma área de 2774 km<sup>2</sup>, sendo 54% de área rural e 46% de área urbana. Araguari é, hoje, 23<sup>a</sup> maior cidade do Estado de Minas Gerais. Com sua população prevista pelo IBGE (2010) para o ano de 2017 de 115.632 habitantes. É considerada uma importante cidade do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Atualmente, Araguari está em 227<sup>o</sup> no ranking dos municípios Brasileiros (PIB) - Produto Interno Bruto, acima de vários municípios com população superior. O município produz, em média, 600.000 sacas/ano (com 90% de suas lavouras irrigadas) de um dos cafés de melhor qualidade do Brasil e do mundo, tanto no tipo quanto no sabor. São 20.000 hectares com 42 milhões de covas além de extensas áreas com lavouras de soja, laranja, milho, arroz, tomate, feijão, maracujá, acerola e uva que são colhidas e processadas pela indústria local. Na região, incluem-se três das maiores empresas de suco do país EBBA (Maguary e Dafruta) IBS (Izzy), que produzem 70 % dos sucos consumidos no país e uma das maiores empresas cerealistas do Brasil. Faz-se necessário destacar o trabalho desenvolvido pela empresa Trebeschi Tomates, produtora e distribuidora, a qual coloca Araguari classificada como uma das maiores produtoras e distribuidoras de tomate do país.

Araguari conta com várias indústrias de pequeno, médio e grande porte, como também se destaca no processamento de soja, em Frigoríficos, na produção alimentícia e de calçados, na indústria metalúrgica, de inox e outras. O município vem recebendo grandes investimentos, um deles é o terminal de transbordo da Vale (VLI), o maior da América Latina. O Grupo Vasconcelos tem, no portfólio, arroz,

feijão, açúcar, café dentre outros produtos. Nossa cidade é também a maior produtora de tomate do Estado, inclusive o de longa vida. Possui também um rebanho misto de 145 mil cabeças de gado e diversos frigoríficos que completam um forte setor agropecuário altamente competitivo.

**Quadro 5:** Demonstrativo de ocupação da população de 18 anos ou mais no Município de Araguari – MG

<b>Ocupação da população de 18 anos ou mais - Município - Araguari - MG</b>		
	<b>2000</b>	<b>2010</b>
Taxa de atividade - 18 anos ou mais	66,47	68,27
Taxa de desocupação - 18 anos ou mais	10,93	5,05
Grau de formalização dos ocupados - 18 anos ou mais	53,82	61,79
<b>Nível educacional dos ocupados</b>		
% dos ocupados com fundamental completo - 18 anos ou mais	47,02	65,41
% dos ocupados com médio completo - 18 anos ou mais	31,10	44,52
<b>Rendimento médio</b>		
% dos ocupados com rendimento de até 1 s.m. - 18 anos ou mais	41,23	12,98
% dos ocupados com rendimento de até 2 s.m. - 18 anos ou mais	74,39	67,67
% dos ocupados com rendimento de até 5 s.m. - 18 anos ou mais	91,90	92,29

**Fonte:** PNUD, Ipea e FJP

Em 2010, das pessoas ocupadas na faixa etária de 18 anos ou mais, do município, 12,95% trabalhavam no setor agropecuário, 0,16% na indústria extrativa, 13,61% na indústria de transformação, 8,61% no setor de construção, 1,03% nos setores de utilidade pública, 15,42% no comércio e 43,26% no setor de serviços.

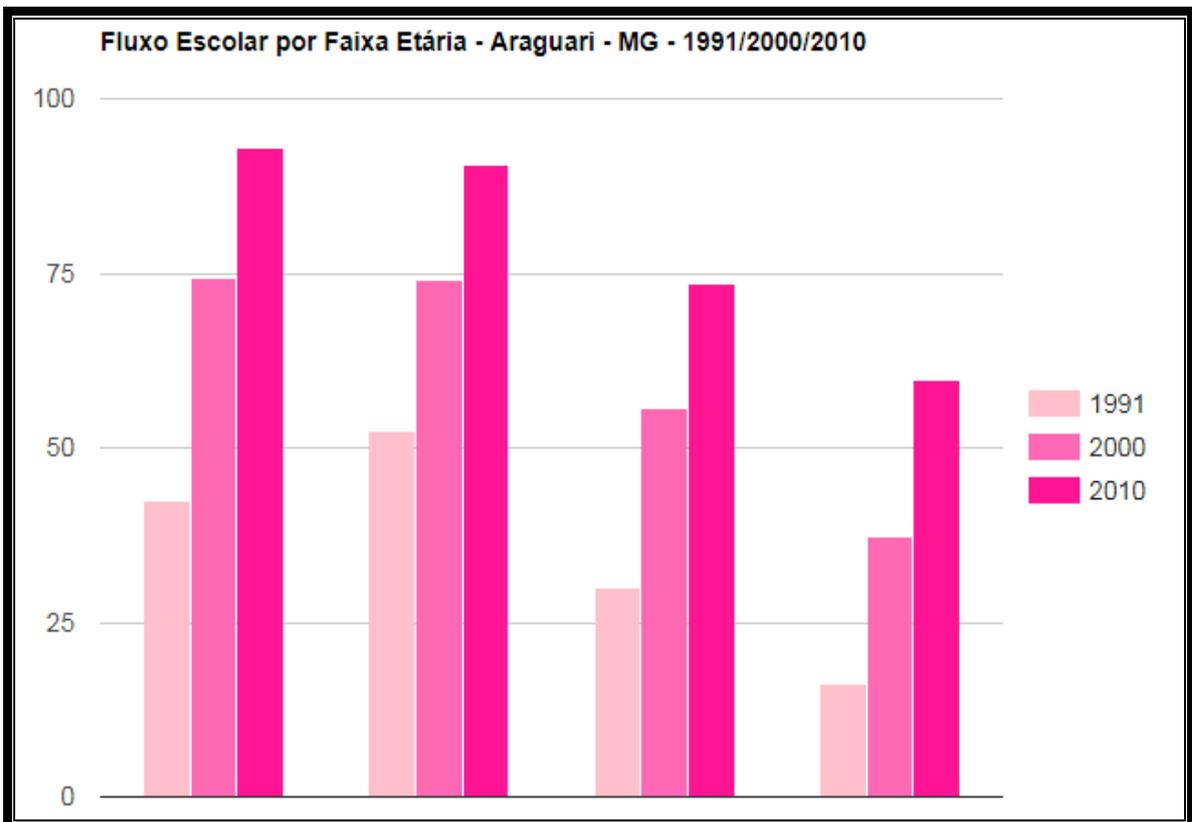
No que tange à educação, Araguari sempre contou com um sistema educacional bem articulado, com um quadro bem amplo de escolas com ensino médio e fundamental. Possui 15 Colégios Estaduais, 16 Centro Municipais de Educação e 17 Centros Educacionais Municipais de Educação Infantil; 01 Faculdade do Trabalho, inúmeras instituições de ensino privado que atendem a educação infantil, o ensino fundamental: anos iniciais e finais, o ensino médio e pré-vestibular. Em destaque, o Colégio Nacional e Colégio Objetivo. O município conta também com unidades do SESI, SENAC, SENAI e várias escolas de ensino técnico, informática, agrícola, mecânica, escolas de música e teatro e outras.

As proporções de crianças e jovens, frequentando ou tendo completado determinados ciclos indica a situação da educação entre a população em idade escolar do estado e compõe o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)

da Educação. No município de Araguari, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola é de 93,08%, em 2010. No mesmo ano, a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental é de 90,60%. A proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo é de 73,50%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo é de 59,77%, conforme Gráfico 1.

Os dados apresentados foram extraídos de pesquisas realizadas no site do IBGE, Censo Demográfico 2010, o qual apresenta dados relacionados à população, trabalho e rendimento, educação, economia, saúde, território e ambiente.

**Gráfico 1:** Comparativo de Fluxo Escolar por Faixa Etária - Araguari – MG, entre os anos de 1991 a 2010

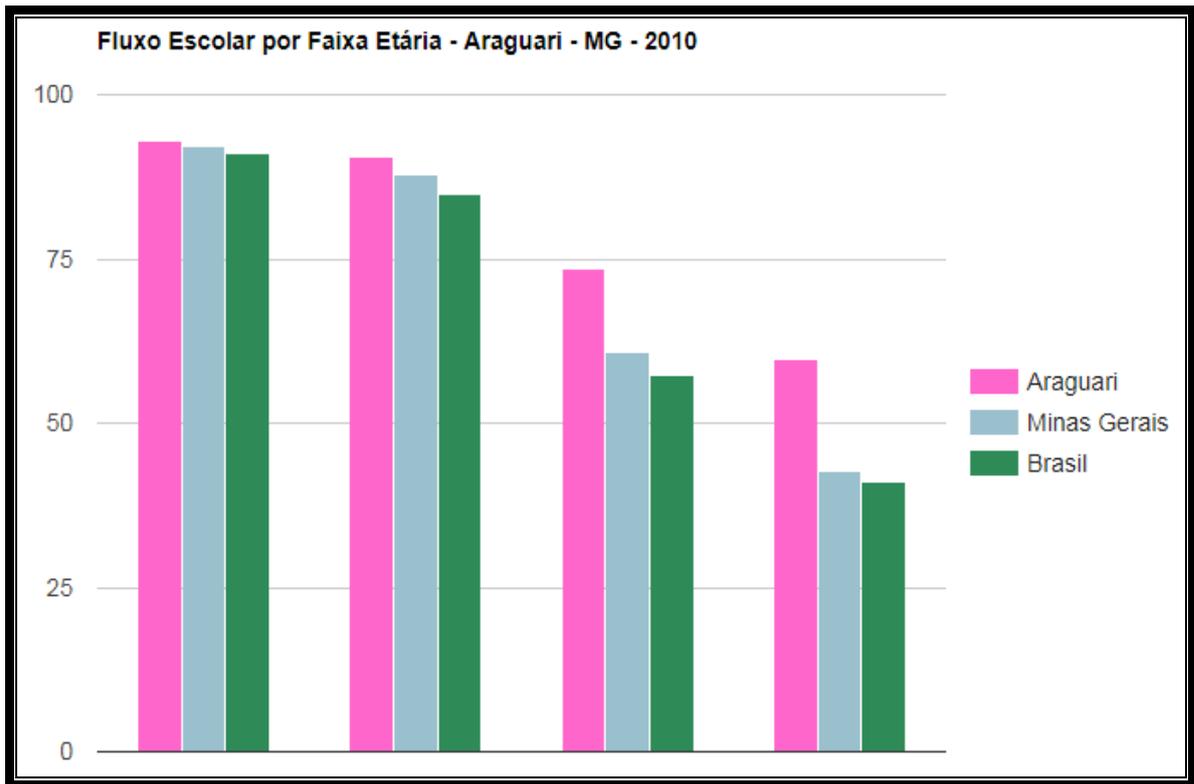


Fonte: PNUD, Ipea e FJP

O indicador de Expectativa de Anos de Estudo também sintetiza a frequência escolar da população em idade escolar. Mais precisamente, indica o número de anos de estudo que uma criança que inicia a vida escolar no ano de referência deverá completar ao atingir a idade de 18 anos. Entre 2000 e 2010, ela passou de

10,42 anos para 10,02 anos, no município, enquanto na UF passou de 9,16 anos para 9,38 anos. Em 1991, a expectativa de anos de estudo era de 9,59 anos, no município de Araguari e de 8,36 anos, na UF, o que se constata no Gráfico 2.

**Gráfico 2:** Demonstrativo do fluxo escolar por faixa etária em Araguari – MG no ano de 2010 em comparação com dados do estado e da UF



Fonte: PNUD, Ipea e FJP

O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil disponibilizou ainda os seguintes dados quanto a educação araguarina: em 2010, 90,11% da população de 6 a 17 anos do município de Araguari estavam cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série. Em 2000 eram 85,26% e, em 1991, 76,10%. Dos jovens adultos de 18 a 24 anos, 21,43% estavam cursando o ensino superior em 2010. Em 2000 eram 9,78% e, em 1991, 4,34%.

Vale ressaltar que, em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade obtiveram nota média de 6.2 no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 5.1. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 341 de 853. Considerando a nota dos alunos dos

anos finais, a posição passava a 142 de 853. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97.8 em 2010. Isso posicionava o município na posição 395 de 853 dentre as cidades do estado e na posição 2411 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

Desde 2005 que, em termos de educação, o município tem chamado mais a atenção. Um grande número de pessoas se surpreende com o crescimento da cidade na área de Ensino Superior. Araguari conta hoje com uma instituição de ensino superior privada que oferece a população 14 cursos presenciais e 04 cursos na modalidade EAD – Educação a Distância.

Vale ressaltar mais uma vez que os dados aqui apresentados foram fruto de estudos e pesquisa ao site do IBGE, Censo Demográfico 2010, o qual apresenta dados relacionados à população, trabalho e rendimento, educação, economia, saúde, território e ambiente.

## 2 O CURRÍCULO COMO RECURSO ARTICULADOR DE MUDANÇAS NECESSÁRIAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir.*

*Cora Coralina*

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

O currículo desempenha dupla função enquanto estrutura, uma vez que, por um lado, serve a uma organização unificadora dos processos de ensino-aprendizagem; por outro, cria um paradoxo, no qual é visto como muralha que delimita seus componentes.

Nesta seção, trataremos dar ênfase à necessidade de construção de um currículo escolar que valorize as peculiaridades do homem do campo, valorizando a diversidade de sua existência, seus hábitos, sua cultura e sua identidade. Abordaremos questões que evidenciam as dificuldades enfrentadas na construção de um currículo para a educação do campo, refletindo sobre as amarras legais instituídas pela legislação educacional que são vivenciadas em escolas públicas municipais, no que tange à liberdade de construção e autonomia sobre esses currículos escolares.

## 2.1 Novas perspectivas de aprendizagem só se consolidam por meio de novos currículos

Vivemos a eminente necessidade de efetivação de um novo projeto educativo, proposto para a Educação do Campo, o qual engloba muito mais que o espaço físico da escola, envolve aspectos como o currículo, a construção e valorização da identidade e cultura dos camponeses, além do desejo de construir também outro modelo de desenvolvimento agrário, com a participação dos movimentos sociais e religiosos<sup>11</sup>. Isso porque há uma crescente insatisfação com o modelo de desenvolvimento agrário atual, que está centrado no Agronegócio e modifica os modos de viver e produzir no campo, como podemos ratificar que:

(...) Basta olhar para o campo, e veremos as variadas formas de manutenção das relações sociais capitalistas: pouca gente no campo (ao contrário de vermos camponeses vivendo na e da terra); uma paisagem homogênea com o aumento das monoculturas exclusivas para exportação (nada do que se produz vai para as mesas das pessoas, tudo vai ser comercializado fora do país). Ainda, o objetivo da produção do campo mudou. E um exemplo disso é que, ao invés de alimentar as pessoas, a plantação predominante está voltada para a produção de combustíveis. (TAFFAREL; SANTOS Jr.; ESCOBAR, 2010, p. 121).

Dessa forma, o movimento da Educação do Campo surge em conjunto com os primeiros sinais negativos advindos da modernização da agricultura brasileira. Buscou-se na educação uma forma de influenciar mudanças que se configurassem

---

<sup>11</sup> As organizações e movimentos sociais que integravam o I Seminário Por Uma Educação Básica do Campo (Brasília, 2002) estão listadas a seguir: Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST); Movimentos indígenas; Conselho Indigenista Missionário (CIM); Comunidades quilombolas; Pastoral da Juventude Rural (PJR); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Escolas Família-Agrícola (EFAs); Movimentos de Organização Comunitária; entre outros. A Coordenação da Articulação Nacional do Movimento Por uma Educação do Campo é composta por representantes do MST; Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF); Universidade de Brasília (UnB); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

realizações coletivas que impulsionassem conquistas concretas, que fizessem do campo um lugar de crescimento, respeitando todas as formas de diversidade<sup>12</sup>.

Assim, parte-se do princípio de que a educação não se dá de uma única forma, mas em diferentes espaços e processos de ensino e aprendizagem, e que estes devem partir de temas correlatos com a vida no campo valorizados, principalmente, pela relação escola-comunidade.

Não falamos de um currículo que torne a identidade de sujeitos do campo algo único e universal, mas enfatizamos uma educação inclusiva que olhe para identidade e a cultura dos povos do campo, como se olha para qualquer ser humano, sendo estes também possuidores de identidades construídas a partir das relações, no tempo e no espaço, com o outro. Nesse sentido, a construção de identidade é definida por meio do processo histórico e social, de forma que cada sujeito pode assumir diferentes identidades em diferentes momentos.

A identidade do campo passa a ser construída a partir da diferenciação de que o campo não é a cidade. A existência de um modo de vida diferente, que é o campo e sua relação do homem com a terra e o processo de negação histórica que tem sofrido, nos leva a refletir sobre a necessidade de reafirmação do campo como um lugar possível de se viver.

Não há um consenso sobre como deve ser o processo de ensino/aprendizagem no campo, e ainda permanecem questões que necessitam ser refletidas, aprofundadas e amadurecidas. Uma vez que a educação não se resume a um único modelo ideal, com currículo e conteúdos predefinidos. O que se busca são ações educativas, transformadoras e emancipatórias, sendo imprescindível considerar os processos formativos como uma via na qual os sujeitos alcançaram sua autonomia, no sentido de que a educação possa possibilitar a “elaboração da própria identidade e de projetos coletivos de mudança social a partir das próprias experiências. (SADER, 1988).

Nesse sentido, não devemos ignorar que, ao tratarmos das questões referentes à educação do campo, estejamos trabalhando com modificações de uma

---

<sup>12</sup> “O princípio da diversidade se contrapõe às concepções totalizadoras, homogêneas, padronizadoras, universais e excludentes presentes na educação. A diversidade deve ser reconhecida nos diferentes ecossistemas, agroecossistemas e paisagens, na riqueza de bens naturais, nas distintas práticas sociais, saberes (locais e acadêmicos), valores, cultura e formas de organização social e produtiva, que determinam a relação dos seres humanos com a natureza.” (Cartilha I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia – Construindo princípios e diretrizes, 2013, p. 8)

estrutura que antes se reconhecia apenas como rural, o qual era ligado ao atraso, à subcultura, à antinomia rural e urbana ou à visão predominante de que o moderno e mais avançado é, sempre, o urbano.

## **2. 2 Enfrentamentos na construção do currículo do campo**

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

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

Devemos entender o currículo como recurso articulador de mudanças, as quais são necessárias para desconstrução dos preceitos de dominação, que refletem um olhar negativo e preconceituoso, de uma agricultura camponesa, vista como atraso, inferiorizada, como um modelo de produção, de vida e de cultura em extinção. Ao contrário, o currículo deve ser a construção de:

um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12).

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

É herança de antigos modelos positivistas a compreensão de que um objetivo para ser alcançado tem de ser mensurável, quantificável e observável, o que refletiu também nas pessoas, as quais são comparadas, muitas vezes, à confecção de um produto. A escola como reprodutora de uma ordem política e social específica separava as crianças em diferentes níveis, nos quais seriam ensinados conteúdos que garantiriam o sucesso da aprendizagem. Essa é uma estrutura vertical do sistema educacional, baseado em qualificações, ou seja, sistemas de reconhecimento por premiações e penalidades, aulas obrigatórias, divisão por faixas etárias, currículos descolados da realidade e avaliações padronizadas.

Essa concepção educacional objetiva a normatização de uma referência de homogeneidade para as escolas, onde a todos os sujeitos estão condicionados à obtenção dos mesmos resultados. Este é um sistema produtivista e capitalista que se fundamenta numa sociedade consumista e competitiva, transformando as pessoas em números e estatísticas.

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

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

A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das *técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais preparação alguma*, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência

de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (BRASIL, 2012, p.11).

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

Diversos paradigmas da sociedade encontram-se em constante modificação. Algo intenso e rápido, mudanças provocadas pela globalização e a evolução tecnológica fazem com que o conhecimento e as formas de adquiri-lo também se modifiquem constantemente. Todavia, os sistemas educacionais ainda organizam os conhecimentos científicos em disciplinas escolares como: Linguagem, História, Matemática, Ciências, Humanidades, Natureza, Esportes e Artes, conteúdos fragmentados em uma visão parcial, na qual é sempre adotada uma postura de aprender para algum dia utilizar.

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

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

Os princípios norteadores da Educação do Campo, ao incorporar as compreensões de conhecimento e escola, elucidam em sua proposta educativa que:

A realidade é complexa e requer um pensamento também complexo. Desenvolver um pensamento complexo implica fugir da simplificação, da fragmentação, da compartimentação, da hiperespecialização, do dualismo, da certeza e do reducionismo, colocando em prática a religação dos saberes, numa perspectiva transdisciplinar. Implica

também reconhecer a multidimensionalidade das coisas, suas relações, associações e interações. Assim, os processos educativos e de construção do conhecimento devem primar pelo pluralismo metodológico e epistemológico. E estes processos podem adquirir maior pertinência se consubstanciados em ações e atitudes multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, mas fundamentalmente no diálogo dos diversos saberes e áreas do conhecimento, considerando os seus contextos sócio-históricos. (AGUIAR *et al.*, 2013.).

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

### **2.3 As amarras dos currículos escolares municipais**

É sabido que várias mudanças na estrutura da legislação educacional em âmbito nacional, no que tange à perspectiva da educação no campo, são conquistadas ano a ano. No entanto, muitas dessas conquistas não se efetivam no âmbito dos municípios, os quais sofrem com a descontinuidade administrativa gerada pelas mudanças de governo. Essas mudanças provocam a interrupção em várias áreas e programas, convergindo assim para o rompimento do pensamento de longo prazo no setor público. Vários fatores podem influenciar uma mudança comportamental nos sistemas públicos, como explica Carmo (2009):

Tal descontinuidade pode ser ocasionada por fatores políticos, econômicos e administrativos; contudo, questões como ausência de repositório de conhecimento explícito, falta de estruturação do processamento de informação e de incentivo à mudança de comportamento contribuem para o seu agravamento. (CARMO, 2009, p.13)

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

As Políticas Municipais de Educação do Campo precisam ser pensadas e efetivadas de forma coletiva, visando ações conjuntas que tratem da normatização de valores, regras e modelos diferente da natureza irreflexiva, rotineira e não questionadora do Estado capitalista. Nesse sentido, é importante compreender que as prefeituras municipais

(...) constituem realidades socialmente construídas com base em percepções simplificadas dos atores sociais, que, ao tentarem atribuir sentido à sua experiência, representam os sistemas complexos nos quais estão inseridos em torno de percepções contraditórias que passam a orientar sua ação. (CARMO, 2009, p.21)

Queremos um processo de desenvolvimento no qual não haja perdas, uma vez que, mesmo as pequenas conquistas, são importantes. Entretanto, muitos administradores municipais desconsideram fatos que poderem comprometer não só a estrutura de governo, mas, de forma irreparável, a vida de pessoas sofridas e marginalizadas. O processo de mudança partidária pode levar à adoção de medidas, muitas vezes, contrárias aos princípios que sustentaram discussões e ganhos em diversos campos, considerando apenas a adoção de medidas que visem à implantação e construção de um novo projeto de sociedade.

É importante salientar que as mudanças de gestão municipal acontecem também influenciadas pelo contexto de mudança da conjuntura política partidária nacional, o que poderá ter desdobramentos positivos ou negativos, em alguns casos. Assim, como nos alerta Priebe (2013)

(...) nas mudanças de governos municipais ou estaduais é comum ocorrer alterações nos projetos educacionais, com intuito de “dar cara a nova gestão”, quase sempre sem avaliar os resultados anteriores. Isso gera, segundo cremos, uma descontinuidade da própria dinâmica escolar. Os projetos elaborados pelos novos governos geralmente são avaliados por técnicos das secretarias de

educação ou ainda consultorias externas. Esses são encaminhados de forma autoritária às escolas, contendo exigências de preenchimento de formulários e obrigações a serem cumpridas, para que estejam “em dia” com a secretaria de educação. Ou seja, o que ocorre é uma separação entre quem pensa e quem executa, com o intuito de transformar os educadores em aplicadores de programas elaborados por especialistas externos ao processo. (PRIEBE, 2013, p.67)

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

As diretrizes curriculares, antes da lei 9.394/96, estabeleciam um currículo educacional com núcleo comum a todos os níveis educacionais, levando em consideração o respeito às regionalidades e às características locais e individuais dos educandos. Com a elaboração do PDE - Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), surgiu a necessidade de elaborar parâmetros curriculares mais claros, que orientassem as práticas pedagógicas com base nos ideais democráticos de escolarização que se propunham na época.

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

Atendendo a essa perspectiva, o currículo das escolas municipais do campo em Araguari, também se encontra direcionado por estes documentos, principalmente

pelo Conteúdo Básico Comum (CBC) dos anos iniciais, que é um documento do Estado de Minas Gerais que orienta a organização e funcionamento do Ensino Fundamental em ciclos. Aborda algumas metodologias, recursos didáticos e também procedimentos de avaliação da aprendizagem nessa fase de desenvolvimento. No entanto, não há discriminação entre os conteúdos a serem trabalhados nas escolas urbanas e os conteúdos a serem trabalhados nas escolas do campo.

O Ensino Fundamental de nove anos se encontra estruturado em quatro ciclos de escolaridade, da seguinte forma:

- I- Ciclo da Alfabetização – 1º, 2º e 3º ano;
- II- Ciclo Complementar – 4º e 5º ano;
- III- Ciclo Intermediário – 6º e 7º ano;
- IV- Ciclo da Consolidação – 8º e 9º ano. Essa organização em ciclos de acordo com o CBC se sustenta numa concepção de educação que possui o objetivo principal de evitar a ruptura do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao sujeito tempos mais amplos e flexíveis para o desenvolvimento das competências que ele necessita construir. (BRASIL, CBC, 2005, p. 10).

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

Ao final do Ciclo da Alfabetização, todos os alunos devem ter consolidado as competências referentes à leitura e à escrita necessárias para expressar-se, comunicar-se e participar das práticas sociais letradas, e ter desenvolvido o gosto e apreço pela leitura. Na área da Matemática, ao final do Ciclo da Alfabetização, todos os alunos devem compreender e utilizar o sistema de numeração, dominar os fatos fundamentais da adição e subtração, realizar cálculos mentais com números pequenos, dominar conceitos básicos relativos a grandezas e medidas, espaço e forma e resolver operações matemáticas com autonomia. (...)

Ao final do Ciclo Complementar, todos os alunos deverão ser capazes de ler, compreender, retirar informações contidas no texto e redigir com coerência, coesão, correção ortográfica e gramatical. Na área da Matemática, todos os alunos devem dominar e compreender o uso do sistema de numeração, os fatos fundamentais da adição, subtração, multiplicação e divisão, realizar cálculos mentais, resolver operações matemáticas mais complexas, ter conhecimentos básicos relativos a grandezas e medidas, espaço e forma e ao tratamento de dados em gráficos e tabelas. (BRASIL, CBC, 2005, p. 12).

Infelizmente, o texto curricular raramente terá seus efeitos convertidos à aplicabilidade de ações para a realidade dos alunos, uma vez que existe uma separação entre a prescrição de conteúdos e a sua organização pedagógica, a fim de provocar experiências que, de fato, possam ser consideradas significativas à aprendizagem desses indivíduos.

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

Por isso, de acordo com Junqueira e Bezerra (2015):

As políticas para a educação do campo, não estão, portanto, apartadas ou na contramão das políticas neoliberais que foram sendo aplicadas desde a década de 1990 no Brasil. Além disso, a substituição do termo *educação rural* – instituída pelos organismos oficiais e dirigida pelo capital – por *educação do campo* em nada altera o fato de que as políticas públicas, mesmo sob o neoliberalismo continuam a ser instituída pelos organismos oficiais, agora com maior participação dos movimentos sociais. (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2015, p. 96, grifos dos autores).

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

Grandes embates ainda serão travados na busca deste ideal. Há uma necessidade de se olhar a educação do campo de forma mais específica, na qual se objetive a valorização de sua cultural como algo a ser protegido e difundido como patrimônio de sujeitos, que compõem também a sociedade de deveres e direitos em âmbito nacional, não se lembrando destes apenas durante as campanhas eleitorais.

Essas campanhas trazem em seus discursos a sensibilização pelas condições de vida, desenvolvimento e aprendizagem de homens e mulheres do campo.

### 3 CAMINHOS PERCORRIDOS DURANTE O PROCESSO INVESTIGATIVO

*Uma pesquisa sem metodologia é um caminho seguro para o caos, para o indeterminismo e para a incerteza.*

(autor desconhecido)

A pesquisa se estrutura, como processo investigativo a ser percorrido pela pesquisadora, na busca por indícios, fragmentos e fatos que justifiquem ou respondam as prerrogativas apontadas na introdução deste trabalho.

Neste capítulo, apresentamos, de forma breve e contextualizada, os caminhos percorridos, enfatizando os principais momentos da atividade investigativa, descrevendo o cenário e os participantes, as escolhas metodológicas realizadas e os procedimentos para coleta de dados e análise.

#### 3.1 Natureza e percurso da Pesquisa

A pesquisa nasce da curiosidade, algo que motiva a busca por respostas. Quase sempre um caminho tortuoso, porém recompensador. Analisar a educação do campo e as perspectivas que envolvem a construção e aplicação do currículo escolar na construção da identidade e da valorização da cultura de homens e mulheres do campo foi algo estimulador, uma vez que possibilitou o conhecimento de um mundo novo, rico e diferente de tudo que julgávamos conhecer. Entretanto, também uma experiência frustrante por confirmar que poucas coisas mudam por consequência de direitos adquiridos, reconhecendo o quanto somos ainda uma nação marginalizada por preconceitos e distinções.

Com a finalidade de descrever a concepção dos sujeitos da pesquisa acerca do funcionamento do currículo escolar, optamos pela abordagem de métodos qualitativos/Interpretacionistas de pesquisa, fundamentada no estudo e na análise de documentos e situações observadas, na busca por indícios para construção de

uma proposta de intervenção que vise auxiliar à adequação do currículo, para que este contribua, de forma mais efetiva, na constituição e valorização das diferentes identidades e culturas presentes na educação do campo.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa compreende o ambiente como uma fonte direta na coleta de dados, sendo a figura do pesquisador um instrumento importante na descrição do objeto. Há, portanto, um interesse maior por discutir políticas curriculares e culturais que atendam à educação do campo em suas necessidades, tratando da construção e efetivação de propostas que venham minimizar a adequação do currículo para as diferentes identidades sociais e culturais, compreendidas nas relações de convivência e poder.

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

Ao escolhermos trabalhar nesta pesquisa com a observação participante nos embasamos nos pressupostos de autores como Moreira (2002, p. 52), o qual define que a observação participante é conceituada como sendo “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”. Para o desenvolvimento desta pesquisa, enfatizaremos a observação de ambientes e sujeitos e a análise de documentos, excluindo deste processo a realização de entrevistas, em virtude de consideramos que o material coletado nas observações e documentos já se qualifica como extenso para análise, considerando o tempo para conclusão desta pesquisa.

Atendendo ao nosso intuito realizamos a observação de professores e gestores no desempenho de suas funções diárias, em seu próprio local de trabalho, sendo este um lugar confortável a eles, julgamos que obtivemos de certa forma uma pequena representação de suas realidades. A referida observação se deu enquanto por um período considerável, no qual trabalhei como professora substituta, uma vez que a professora regente do conteúdo de matemática das turmas de 6º ao 9º ano havia se afastado por motivo de saúde.

Como forma de registro das observações, foi construído um diário de campo, com anotações referentes ao convívio com os alunos e colegas de ofício. Consideramos também, a análise de documentos como o PPP – Projeto Político e Pedagógico, os Regimentos Escolares construídos pelos Colegiados, as Matrizes Curriculares de Referências dos anos iniciais e de disciplinas como: Língua Portuguesa, Matemática, História e Arte dos anos finais do ensino fundamental, sendo estas também fontes primárias e secundárias de informações.

Atuar como professora em uma escola do campo me possibilitou uma proximidade social com algumas famílias, o que oportunizou também condições de observação das relações que a escola estabelece com o entorno escolar, envolvendo as famílias e os vizinhos próximos à instituição. Assegurado o convívio entre a pesquisadora e os alunos, não foi difícil analisar a adequação dos currículos escolares quanto à construção de identidades e valorização da cultura do homem do campo, pois sendo eles filhos de moradores rurais também se reconhecem como sujeitos do campo.

Costa (2007) reforça que uma pesquisa participante, aliada a uma política cultural de representação do discurso da verdade, mediante a observação, pode inscrever novas leituras de mundo a partir da realidade estudada. Dessa forma, ao conceituar a pesquisa, discutiremos os procedimentos e as técnicas empregadas neste estudo.

A pesquisa científica se diferencia segundo a natureza de seus objetivos e procedimentos de coleta e análise das informações. Porém, é importante que a pesquisa parta de um conhecimento empírico da vida prática, para tornar-se um conhecimento científico válido.

Neste contexto, optamos pela pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa documental é “um procedimento que utiliza métodos e técnicas para análise dos mais variados documentos”, conforme afirma Sá-silva, Almeida e Guindani (2009, p. 3), e a “pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador cobrir uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 50).

Comparando as duas modalidades, elas apresentam distinções. A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio direto e científico, já a pesquisa documental busca informações em documentos que ainda não receberam tratamento analítico.

O estado da arte foi construído sobre o aporte da análise dos documentos mencionados em princípio, uma vez que a pesquisa teórica possui o intuito de atender aos objetivos propostos. Buscamos produções existentes em acervos públicos e privados de bibliotecas das universidades brasileiras, na literatura e nos bancos de teses e dissertações da CAPES e de universidades brasileiras, trabalhos que envolvessem as temáticas referentes a partir das seguintes palavras-chave: educação do campo, currículo, identidade e cultura, que contemplassem as peculiaridades da vida no campo.

Neste contexto, o resultado obtido foi pouco expressivo. Refinamos a pesquisa ao banco de teses e dissertações da CAPES e fizemos a princípio o *download* de dezesseis trabalhos sobre educação do campo. Quanto à metodologia de análise desses trabalhos, primeiramente foi realizada uma leitura apenas dos sumários e dos resumos. Depois de selecionados nove dos trabalhos foram lidos na íntegra. Em seguida, foi adotada a entrevista realizada com gestoras e supervisoras das escolas. Além disso, aplicado o questionário semiestruturado elaborado após o estudo bibliográfico, o qual serviu de subsídio para construção e análise do perfil dos profissionais que atuam nas duas escolas pesquisadas.

A prática da etnografia educacional é uma dessas metodologias, que, para além de observar uma cultura, utiliza a descrição do outro (a partir de uma visão interna/êmica) como forma de reconhecimento. Para André (2007), o pesquisador que conhece um lugar, a partir do ponto de vista do grupo, dando volume às vozes locais, parte para uma pesquisa do tipo etnográfica ou observação participante.

O contato com a educação do campo me possibilitou estabelecer um estudo do tipo etnográfico em educação. Esta opção nos permitiu transitar pelas técnicas de análise de documentos e observação participante, com base no que pondera André (2007). Dessa forma, utilizamos a observação participante,

Porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar os fenômenos, explicitar suas vinculações mais profundas e completar informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 2007, p. 28).

Como pesquisadora-participante não me limitei a descrever pessoas, mas também a registrar, em minha memória e no diário de campo, inúmeras práticas escolares e suas representações. Neste momento, o registro foi sem nenhuma intencionalidade pedagógica, pois ainda não percebia como poderia contribuir para mudança educacional daquele lugar e das pessoas que integravam aquele processo educacional.

Para o tratamento das fontes, fundamentamo-nos também na perspectiva da História Cultural, a qual reconhece as ações dos sujeitos dentro da sociedade e busca entender as representações, as interpretações e os sentidos que esses dão à realidade que os cerca e também considera como parte da história, as experiências vividas pelos sujeitos comuns.

Na condição de professora - pesquisadora, fez-se necessário manter certo distanciamento, a fim de preservar o rigor científico da pesquisa, buscando compreender os problemas que se constituem em obstáculos ao fazer etnográfico. Atuar como docente do campo durante esse tempo possibilitou a abertura para coleta das informações. Foi a participação no cotidiano escolar que viabilizou a interação com o grupo de sujeitos – professores, gestores e alunos analisados. Em nosso contato direto na dinâmica escolar, fizemos a descrição, com base, principalmente, nos estudos de documentos e observações.

As teorias apoiaram o confronto dos dados, os quais, nesse estudo, foram articulados nos referenciais teóricos encontrados, e nos registros das observações por meio do diário de campo.

### **3.2 Caracterizando os cenários e os participantes da pesquisa**

O município de Araguari conta, atualmente, com 06 escolas localizadas na zona rural. Das 06 escolas mencionadas, 02 atendem ao Pré-escolar (nível de Educação Infantil) e aos anos iniciais do ensino fundamental. O restante das 04 escolas oferece o Pré-escolar (nível de Educação Infantil), a conclusão dos anos finais do ensino fundamental. O município, por não ter legalmente a obrigação com o ensino médio, não o oferece.

Neste contexto, foram escolhidas como cenário de pesquisa 02 escolas, sendo elas: a primeira denominada como Centro Educacional Municipal Justino Rodrigues da Cunha, na Rodovia MG 223, Km 86, na localidade de Água Clara. A segunda escola foi o Centro Educacional Municipal José Inácio, situado na Rodovia de Ligação 748 - Km 20, Povoado de Santo Antônio e Contenda. Ambas as instituições são públicas municipais e ficam situadas na zona rural do município de Araguari, MG.

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

A convivência saudosa e as relações de trabalho com esses servidores públicos municipais ao longo dos anos de ofício docente nos possibilitaram o acesso aos documentos já mencionados e o desenvolvimento das observações participantes necessárias ao desenvolvimento da pesquisa.

Durante o período de convivência e de observação, travamos longos diálogos acerca de estruturas relacionadas à legislação e políticas educacionais, das relações estabelecidas entre professores, alunos, familiares e as comunidades do entorno escolar. Discutimos sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem e a análise informal nas conversas no que se refere ao currículo das escolas rurais.

A análise dessa observação, na qual também por inúmeras vezes me coloquei como participante, uma vez que me encontrava inserida à realidade, nos possibilitou concluir, juntamente com os gestores e professores, que embora a atuação profissional se dê espaço rural, as diretrizes e currículos desenvolvidos nessas instituições ainda se assemelham em grande parte ao currículo das escolas urbanas.

Seria equívoco afirmar que não existem diretrizes para a educação do campo. Entretanto, o estudo e aplicação dessas orientações ainda não se efetivam na integralidade. Vivenciamos um período de introdutório estudo e análise desses

referenciais. É necessário destacar que estes estudos e análise ainda se concentram aos profissionais relacionados à área administrativa e corpo de coordenação pedagógico. Muito pouco tem chegado aos professores e alunos, embora se reconheça que estes são, com certeza, os principais beneficiados pelas mudanças propostas.

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

### **3.2.1 Histórico do Centro Educacional Municipal Justino Rodrigues da Cunha**

Na região rural, denominada Água Clara, distrito de Florestina, funcionou, durante muitos anos, a Escola Municipal Cecília Meireles. Um ideal educacional, nascido naquela época e teve atividades escolares realizadas na casa do fazendeiro proprietário dessas terras o Sr. Justino Rodrigues da Cunha.

Em 1994, um novo sonho começa a tornar-se realidade. Após uma visita da Secretária Municipal de Educação, Professora Luiza Helena Marangoni, a casa dos proprietários dessas terras onde seria construída a escola e, ante diagnóstico das necessidades levantadas, conseguiu a doação de 1 (um) hectare (10.000 m<sup>2</sup>). O lote foi de terra foi devidamente escriturado para a Prefeitura Municipal, pela Srt<sup>a</sup>. Maria Terezinha de Oliveira que, juntamente com a família, doou a terra, para que se edificasse a escola rural. O propósito era a melhoria da cultura daquele povo, trazendo assim grandes benefícios para os moradores do entorno que não precisariam mais caminhar longas distâncias.

Atendendo ao pedido da família que doou o terreno, a escola recebeu o nome de seu avô, grande fazendeiro e benfeitor, Justino Rodrigues da Cunha. Elaborou-se então um projeto, buscando verbas junto ao MEC, as quais foram aprovadas e a construção do prédio foi efetivada em 60 dias. A escola, inicialmente, foi transformada em uma casa de estudo, com 564m de área, das quais havia 05 salas,

cozinha, cantina, sanitários, galpão e área administrativa. A Figura 1 mostra a entrada da escola.

**Figura 1** – Centro Educacional Municipal “Justino Rodrigues da Cunha”



**Fonte:** Arquivo da autora, cedido pela instituição (2016).

A escola está planejada para oferecer Educação Infantil e Ensino Fundamental. Teve como 1ª diretora a Sra. Carmélia Carrijo Guimarães. Em 2003, a comunidade de Água Clara concretiza mais um sonho. Foi construída, na escola, uma Quadra de Esporte e mais uma sala para aulas de informática. Em 2006, a quadra recebeu cobertura e o laboratório mais 03 computadores. Em 2009, por meio da administração municipal, a escola foi beneficiada com mais 05 computadores e duas professoras laboratoristas com o objetivo de auxiliar o professor regente na prática pedagógica.

Em 2013, é realizada a obra de adequação para a acessibilidade das pessoas com deficiência, reforma dos sanitários feminino, masculino e dos professores, troca do piso e novas portas para as salas, piso tátil, sinalização, luminária de sinalização visual e a rampa de acesso a entrada da escola.

Atualmente, a escola conta com 167 alunos, distribuídos em 02 turnos e tem como proposta pedagógica a formação do aluno cidadão, capaz de agir em sociedade, ser crítico, criativo e que saiba ter iniciativa para fazer mudanças, enfim, um lugar no qual as pessoas tenham mais oportunidades de formação, favorecendo a construção de uma nova cidadania.

### 3.2.2 Histórico do Centro Educacional Municipal José Inácio

O Centro Educacional Municipal José Inácio, criado sob o Ato Municipal nº 1085/1971 de 04/03/1971 e inaugurado nesta mesma data com o nome de **Basílio da Gama** no governo do Sr. Milton de Lima Filho – Portaria de funcionamento 007/1980 publicado no Jornal Minas Gerais de 25/10/1980. Está localizada na Rodovia de Ligação, 748 – Km 20 – Contenda, município de Araguari/MG.

Funcionava em uma fazenda no Distrito de Santo Antônio e Contenda, com apenas uma sala de aula em regime de multisseriação de 1ª a 4ª série. Em 04 de março de 1989, foi autorizada a extensão de série até o 8º ano, que corresponde hoje, ao 9º ano.

Com a chegada de migrantes vindos da região sul e nordeste para novas frentes de trabalho, houve a necessidade da construção de um novo prédio para atender à demanda de novos alunos.

Em 24 de abril de 1989, no governo do Sr. Wanderlei Inácio, foi inaugurada uma nova escola às margens da Rodovia de Ligação, 748, Km 20, área doada pelo Sr. Edgard Resende, grande proprietário de terras da Região, com 04 salas de aula e dependências administrativas, sob a direção de Rejane Aparecida Slywitch.

Em 1991, a escola recebeu do governo municipal a construção de mais 04 salas de aula, o alambrado (cercando toda a escola) calçamento, cantina, banheiros e secretaria.

Em 1992, a escola passa a chamar Centro Educacional Municipal José Inácio, em homenagem ao pai do Sr. Prefeito Wanderlei Inácio. Foi a 1ª escola localizada em zona rural a funcionar de 5ª a 8ª série, com a nucleação de escolas, na época, como: E.M. Manuel Bandejas, E.M. Castro Alves, E.M. Tiradentes, E.M. Elias Gonçalves de Ávila, E.M. Santa Helena, E.M. Raimundo Corrâncio, E.M. Afrânio de Melo de Franco. A Figura 2 ilustra a fachada da escola José Inácio.

**Figura 2** – Centro Educacional Municipal “José Inácio”



**Fonte:** Arquivo da autora, cedido pela instituição (2016).

Em 1995, foi criado o Ensino Médio e a escola passou a funcionar em três turnos devido à demanda e o aumento no fluxo de alunos. Nestes longos anos, grandes foram as transformações e mudanças. Muitos profissionais passaram pela administração, contribuindo com o progresso e melhorias desta instituição, como o Sr. Weuler Santos Donato, Sra. Vânia Lúcia Rodovalho de Camargo, a Sra. Taísa de Fátima Camargo e Teixeira, Sr. Joelson de Moura e atualmente, a Sra. Márcia Regina Alves Resende de Arruda (atual diretora) - Gestão 2013/2016.

Em 2010, o Ensino Médio, por ser de responsabilidade do governo estadual, passou a ser anexo da E.E. Isolina França Soares Torres, mantendo assim, a oportunidade para os alunos da Contenda de continuarem seus estudos, sem sofrer nenhum prejuízo.

Em 2013, a instituição passou por várias reformas como adaptações em cumprimento às exigências da lei da acessibilidade, com a construção de rampas, substituições de portas acessíveis e banheiros.

O Centro Educacional Municipal José Inácio atende, em 2018, 238 alunos distribuídos em 02 turnos. No turno matutino - 4 turmas de 6º ao 9º ano e uma sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado - **Sala Multifuncional**. No turno vespertino são 07 turmas, ou seja, 02 turmas de educação infantil, acolhendo

crianças de 4 e 5 anos – Pré-Escolar e 5 turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 ano

Os sujeitos desta pesquisa são professores, supervisoras, gestoras e alunos de duas instituições. Por ser necessário o registro de que por ter trabalhado algum tempo na escola do campo, estabeleci vínculos de amizade e confiança com os colaboradores. Como pesquisadores buscamos estabelecer relações comunicativas, pois o intuito é obter um apoio maior e uma melhor aceitação da pesquisa por parte dos colegas, uma vez que há muita resistência principalmente dos professores em participar de pesquisas de cunho acadêmico. Por esse fato, a pesquisa se deu numa relação dialógica e de interação com os sujeitos da situação investigada.

### **3.3 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados**

O ponto de partida quanto aos procedimentos de coleta foi iniciado pela análise dos registros efetivados no diário de campo pela pesquisadora, a qual atuou por algum tempo na educação do campo. Posteriormente, foram solicitadas as gestoras das instituições e professores a colaboração no processo de investigação. Neste momento, esclarecido o objetivo da pesquisa foi esclarecido, uma vez que se referem a um trabalho relevante as questões sobre políticas educacionais e construção de um currículo que atenda às necessidades da população campesina.

Considero importante registrar as dificuldades encontradas durante o processo de pesquisa. A coleta de dados gerou inúmeros deslocamentos a zona rural, locais onde se encontram situadas as instituições citadas. Muitos dos profissionais envolvidos na pesquisa enaltecem e se prontificam a colaborar, no entanto, como mencionado, alguns ainda oferecem certa resistência e/ou não se interessam em colaborar. Negam-se a participar, talvez por ignorância ou medo.

Alguns profissionais não confiam na melhoria dos aspectos educacionais, não reconhecem na pesquisa a importância para construção de novas formas de ensinagem e desenvolvimento de metodologias, além da influência desses resultados na elaboração de políticas educacionais mais engajadas a temática do homem do campo, o que poderá refletir em uma nova legislação educacional.

Para fins de descrição, registramos que as escolas pesquisadas possuem Regimento Escolar “padrão”, ou seja, o referido regimento foi construído em assembleia promovida pela Secretaria Municipal de Educação, na qual estavam presentes representantes de todas as escolas do município. Desta forma instituiu-se um documento único que posteriormente foi distribuído a todas as escolas.

Durante a análise deste documento, constatamos que não há especificidades quando a ações voltadas à educação do campo e que, de forma direta e /ou indireta, incidem apenas sobre as escolas rurais, como a possibilidade de reestruturação de horários e calendários, prevendo condições como época de plantio ou colheita das plantações.

Os regimentos o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas foi disponibilizado pelas gestoras, com cópia para análise de seu conteúdo e inserção no corpo deste trabalho. Contudo, salientamos que devido à extensão destes documentos, eles não constarão nos anexos deste estudo por questões éticas, pois o documento foi utilizado apenas para fins de coleta e análise dos dados.

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

**Quadro 6:** Questionário de Pesquisa Censitária Diagnóstica, aplicada no ano de 2016 pela gestão do Centro Educacional Municipal "Justino Rodrigues da Cunha".



C.E.M. "Justino Rodrigues da Cunha"  
Fone: 9930-7594  
Rodovia MG 223 – Km 01 – Água Clara - Araguari – M.G.  
[cemjustinorcunha@gamil.com](mailto:cemjustinorcunha@gamil.com)

Araguari/Água Clara, 24 de maio de 2016.

**PESQUISA CENSITÁRIA DIAGNÓSTICA- 2016**

Srs. Pais ou responsáveis,

*"A importância do Projeto Político Pedagógico está no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da escola. É uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com consequente compromisso coletivo." Betini.*

Sendo assim, contamos com sua colaboração para a construção do nosso PPP- Projeto Político Pedagógico 2016, respondendo as questões de o nosso segundo Censo Escolar a seguir, pois necessitamos de alguns dados sobre a família, para que juntos possamos alcançar o sucesso educacional.

---

<p>1- Qual é a profissão do pai/responsável?  <input type="checkbox"/> Serviços gerais    <input type="checkbox"/> Granjeiro  <input type="checkbox"/> Produtor Rural    <input type="checkbox"/> outros.  Qual _____</p> <p>2- Qual é a profissão da mãe/responsável?  <input type="checkbox"/> Serviços gerais    <input type="checkbox"/> Do lar  <input type="checkbox"/> Produtora Rural    <input type="checkbox"/> outros.  Qual _____</p> <p>3- E proprietário do lugar onde mora ou trabalha?  <input type="checkbox"/> Sim    <input type="checkbox"/> Não</p> <p>4- Com quem moram as crianças (alunos) de sua casa?  <input type="checkbox"/> Mora só com a mãe    <input type="checkbox"/> Mora só com o pai  <input type="checkbox"/> Mora com os avós  <input type="checkbox"/> Mora com a mãe e o padrasto  <input type="checkbox"/> Mora com a madrasta e o pai  <input type="checkbox"/> Mora com os pais  <input type="checkbox"/> Mora com outros _____</p> <p>5- Qual a quantidade de pessoas na residência?  <input type="checkbox"/> De 01 a 03 pessoas  <input type="checkbox"/> De 04 a 06 pessoas  <input type="checkbox"/> Mais de 07 pessoas</p> <p>6- Qual o nível de escolaridade do pai/responsável?  <input type="checkbox"/> Não estudou  <input type="checkbox"/> Ens. Fund. Incompleto (1º ao 5º ano)  <input type="checkbox"/> Ens. Fund. Completo (1º ao 9º ano)  <input type="checkbox"/> Ens. Médio Completo (colegial)  <input type="checkbox"/> Curso Superior (Faculdade)</p>	<p>7- Qual o nível de escolaridade da mãe/responsável?  <input type="checkbox"/> Não estudou  <input type="checkbox"/> Ens. Fund. Incompleto (1º ao 5º ano)  <input type="checkbox"/> Ens. Fund. Completo (1º ao 9º ano)  <input type="checkbox"/> Ens. Médio Completo (colegial)  <input type="checkbox"/> Curso Superior (Faculdade)</p> <p>8- Qual a sua renda familiar?  <input type="checkbox"/> menos de 1 salário mínimo  <input type="checkbox"/> 1 salário mínimo  <input type="checkbox"/> 2 a 3 salários mínimos  <input type="checkbox"/> Mais de 3 salários mínimos</p> <p>9- Qual a religião da família?  <input type="checkbox"/> Católica  <input type="checkbox"/> Evangélica  <input type="checkbox"/> Outras _____</p> <p>10- Seus filhos são beneficiados pelo Programa Bolsa Família?  <input type="checkbox"/> Sim    <input type="checkbox"/> Não</p> <p>11- Qual o nível de satisfação de vocês em relação à Gestão, às Práticas Pedagógicas e aos Resultados de Aprendizagens de seus filhos?  <input type="checkbox"/> Muito Bom  <input type="checkbox"/> Bom  <input type="checkbox"/> Regular.</p>
---	---

Agradecimentos,  
A Direção

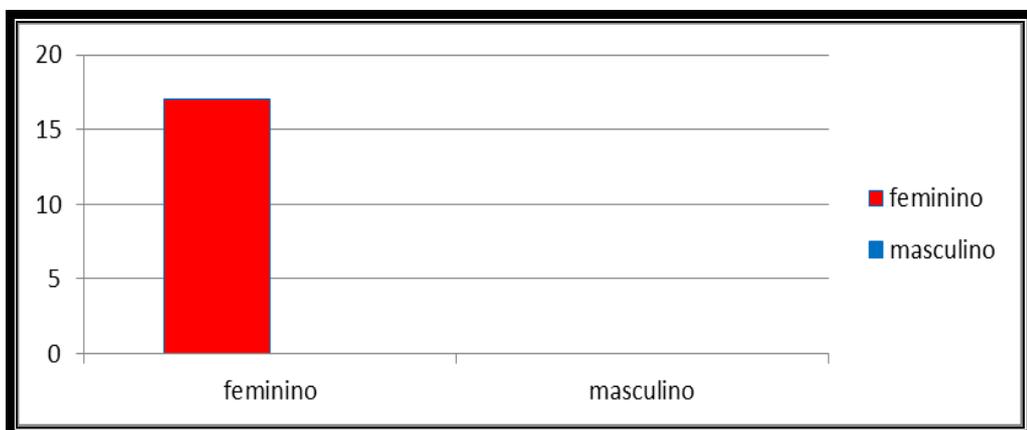
**Fonte:** Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional Municipal "Justino Rodrigues da Cunha", disponibilizado pela gestão escolar.

Durante a análise dos PPPs, constatamos que as apresentações dos projetos desenvolvidos pelas escolas durante o ano escolar são semelhantes e ambas não apresentam projetos relacionados à construção da identidade, tampouco os de valorização da cultura do homem do campo, expressa nas festas de santos, adjutórios e finais de colheita. Destacamos os Projetos desenvolvidos no Centro Educacional Municipal Justino Rodrigues da Cunha: Pequenos e Grandes Leitores; Leitura em Família; Tapete Literário; Ciranda da Leitura; Olimpíada Rio 2016; Momentos de leitura; Girassol; Dia Mundial da água; Educação Fiscal; Economia Solidária – Professores Cooperadores; Dia das Mães; Visual Class; Festa Junina/ Folclore; Família na escola e Consciência Negra.

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

Tendo por base o arquivo e a ficha admissional dos professores, foi possível traçar um perfil dos docentes que trabalham nas referidas escolas. A análise do material se deu por amostragem, sendo estabelecido como universo dessa pesquisa um grupo composto por 17 docentes todas do sexo feminino, conforme apresentado no Gráfico 3.

**Gráfico 3:** Sexo dos sujeitos pesquisados

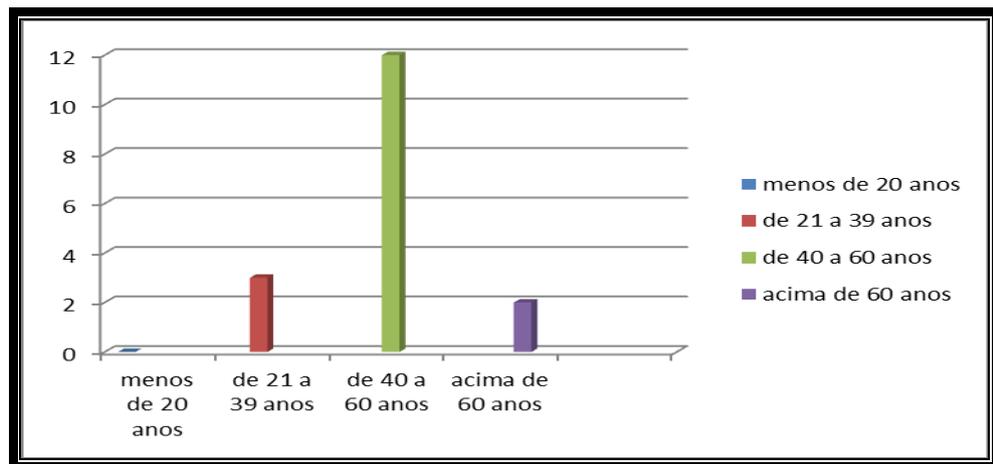


**Fonte:** Gráfico construído pela autora, tendo por base informações de arquivos admissionais, referentes ao ano de 2018, cedidos pela escola.

No que tange à questão de moradia apenas 5,88% (01) pessoa das 17 mora na zona rural.

O gráfico 4 apresenta a faixa etária dos professores pesquisados, estando a maioria 70,58% (12) entre as faixas etárias dos 40 aos 60 anos, 17,64% (03) entre a faixa etária de 21 a 39 anos, 11,76% (02) professores estão na faixa acima de 60 anos, não houve o registro de docentes com menos de 20 anos.

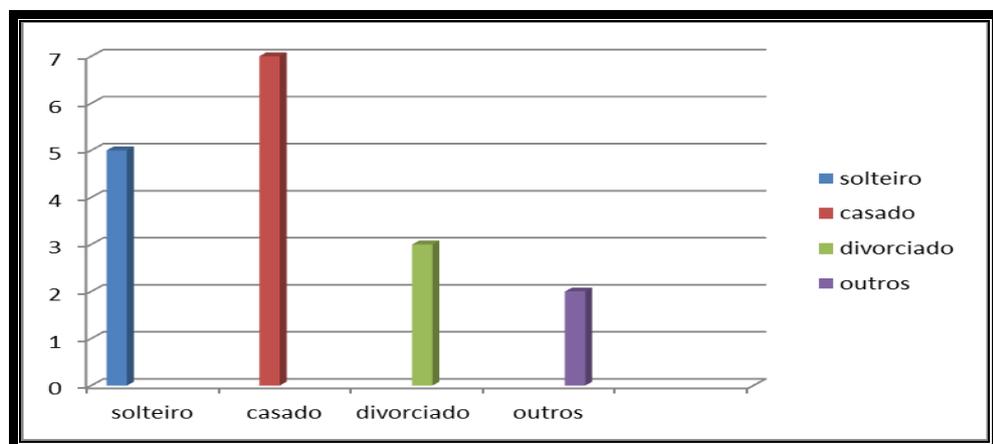
**Gráfico 4:** Idade dos sujeitos pesquisados



**Fonte:** Gráfico construído pela autora, tendo por base informações de arquivos admissionais, referentes ao ano de 2018, cedidos pela escola.

O gráfico 5 apresenta o estado civil dos sujeitos, estando 29,42% (05) solteiras, 41,17% (07) casadas, 17,64% (03) divorciadas e 11,76% (02) que afirmaram estar em outro estado civil.

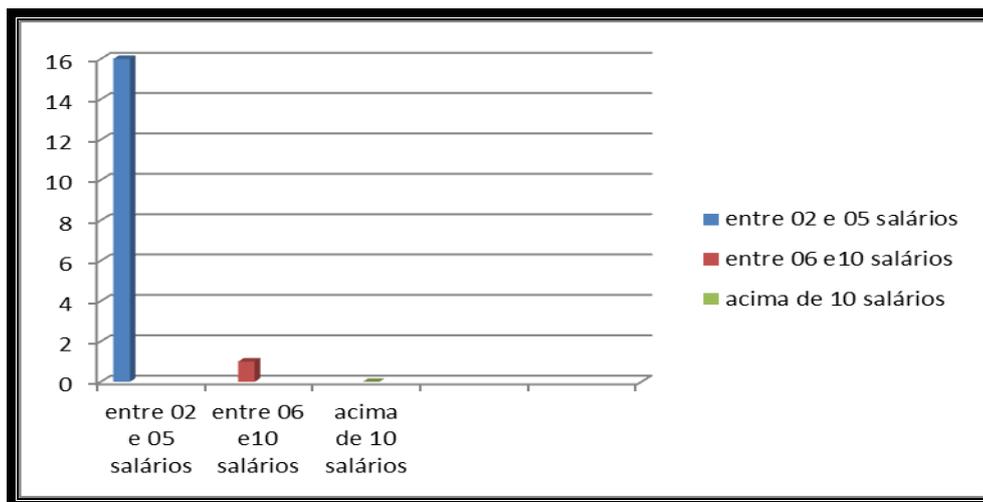
**Gráfico 5:** Estado Civil dos sujeitos pesquisados



**Fonte:** Gráfico construído pela autora, tendo por base informações de arquivos admissionais, referentes ao ano de 2018, cedidos pela escola.

O gráfico 6 apresenta a renda mensal dos sujeitos pesquisados, pois entre os documentos comprobatórios constava uma cópia dos holerites dos funcionários, em análise constatamos que 94,12% (16) dos docentes possuem proventos entre 02 e 05 salários e 5,88% (01) entre 06 a 10 salários, não havendo nenhum professor que receba mais de 10 salários mínimos.

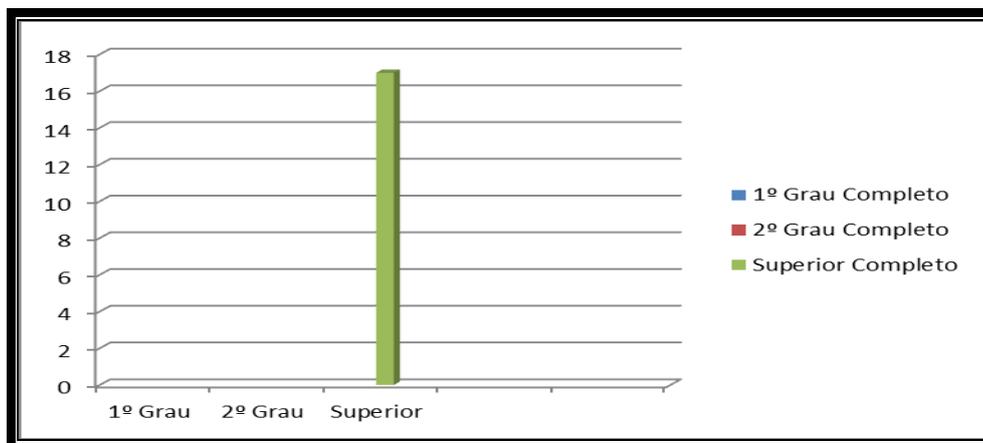
**Gráfico 6:** Renda Mensal dos sujeitos pesquisados



**Fonte:** Gráfico construído pela autora, tendo por base informações de arquivos admissionais, referentes ao ano de 2018, cedidos pela escola.

O gráfico 7 apresenta o nível de escolaridade dos sujeitos pesquisados, 100% com nível superior completo.

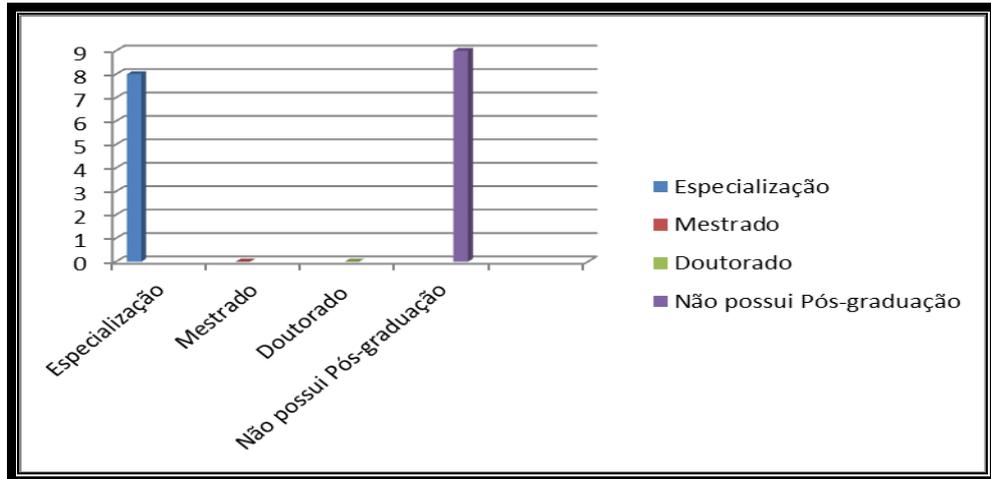
**Gráfico 7:** Escolaridade dos sujeitos pesquisados



**Fonte:** Gráfico construído pela autora, tendo por base informações de arquivos admissionais, referentes ao ano de 2018, cedidos pela escola.

O gráfico 8 apresenta o quantitativo de sujeitos que possuem Pós-graduação, sendo que 47,05% (08) possuem especialização e 52,95% (09) afirmaram não possuir nenhuma Pós-graduação.

**Gráfico 8:** Sujeitos pesquisados que possuem Pós-graduação



**Fonte:** Gráfico construído pela autora, tendo por base informações de arquivos admissionais, referentes ao ano de 2018, cedidos pela escola.

O gráfico 9 apresenta o tempo de serviço nas referidas escolas, as quais se classificam como escolas do campo, sendo que 35,29% (06) possuem entre 02 e 05 anos, 5,88% (01) possui entre 06 e 10 anos e 58,82% (10) afirmam trabalhar na escola a mais de 10 anos.

**Gráfico 9:** Tempo de serviço em escola do campo dos sujeitos pesquisados



**Fonte:** Gráfico construído pela autora, tendo por base informações de arquivos admissionais, referentes ao ano de 2018, cedidos pela escola.

Considerar ainda, no que tange a questão de análise dos professores que atuam nas escolas rurais, que 70,58% (12) dos docentes não atuam somente em

escolas rurais. É sabido, que muitos docentes só aceitam ministrar aulas na zona rural por necessidade de complementarem sua carga horária, não sendo esta a primeira opção destes profissionais. Dos 17 (100%) professores, apenas 29,41% (05) trabalham apenas em escolas rurais, sendo essa parcela composta por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

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

Vale ressaltar que os dados obtidos por meio da análise dos documentos da escola foram todos analisados na íntegra, porém só serão transcritas para este trabalho apenas as informações e observações registradas como relevantes.

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

Muitas possibilidades foram levantadas, porém, por acreditar que essa formação deva nascer nos primeiros anos de escolaridade dos indivíduos, optamos por escolher um instrumento didático e lúdico considerando o uso de metodologias ativas para a efetivação desta proposta, a qual se vincula a utilização também de tecnologias, hoje utilizadas como instrumentos de diversificação da aprendizagem o que propõe tornar o produto a ser apresentado algo atrativo e funcional.

## 4 O PRODUTO: proposta de Unidades Didáticas

*...Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história.*  
(Paulo Freire)

O Produto, neste caso, é mais do que o mero resultado de uma produção. É algo a ser singelamente oferecido. Às vezes é artefato, artigo, peça, item, objeto. Neste contexto, apresenta-se como a vitória frente ao impossível, um sonho, utopia frente à difícil realidade de longos dias e incontáveis noites de trabalho infundável. É a consolidação, materialização, é busca. É fruto de um trabalho árduo, ressignificação, começo, fim, esperança, é espera e resultado. Como um filho que se gesta por meses, assim é o produto. Incerteza, orgulho, medo, amor! Sentimentos misturados como em uma massa de bolo, que cresce, alcança forma, beleza e sabor.

Nesta seção, será apresentado o produto produzido como resultado desta pesquisa, o qual tem por objetivo intervir na realidade, sendo um instrumento de apoio ao docente de escolas rurais de educação básica, servindo ao propósito de uma educação do campo que se preocupe e se responsabilize pela valorização da cultura rural influenciando de forma positiva na construção da identidade de homens e mulheres do campo.

### 4.1 O Mestrado Profissional

O mestrado profissional na área de educação objetiva promover uma qualificação profissional para os professores que estão inseridos no mercado de trabalho e que atuam em sala de aula, sem perder de vista a qualidade de um curso *stricto sensu*. Conforme a Portaria 80/98 da CAPES, um dos itens que diferenciam

um mestrado acadêmico de um mestrado profissional é o trabalho de conclusão de curso.

No caso do mestrado profissional, o trabalho de conclusão de curso deve indicar:

Domínio do objeto de estudo (sob forma de dissertação, projeto, análise de casos, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele. (BRASIL, CAPES, 1998, p. 1).

Nesta perspectiva, busca-se construir um algo que contribua de algum modo com a melhoria educacional, possibilitando um resultado satisfatório que intervenha junto aos processos de ensino aprendizagem evidenciando as boas práticas como caminhos a serem percorridos na busca por uma educação significativa e de qualidade.

O mestrado profissional deve abrir espaço para outras discussões, ampliando o debate e contribuindo para uma análise crítica dos mestrados até aqui vividos, rompendo com o pensamento inicial, mesmo que pareça circunscrito somente a este. Busca-se rupturas e conseqüentes mudanças, afinal, o momento posto é de diálogos que podem ser construídos em diversas perspectivas e formas.

Desse modo, as pesquisas no Mestrado Profissional podem ser vistas como resultado de um conhecimento produzido a partir de uma articulação entre teoria e prática.

(...) aproveitando os espaços gerados pelas contradições do sistema capitalista, a qualificação profissional pode e deve, pelo menos no que diz respeito a trabalhadores em instituições voltadas a práticas sociais como a educação e a saúde, desenvolver concepções que tenham como objetivo instrumentalizar a classe trabalhadora no seu processo de trabalho e nas demais esferas da vida cotidiana, de modo a possibilitar (embora sem cair no idealismo) a não-adequação ao existente. Trata-se, portanto, de uma luta entre projetos, onde a moral é límpida: de um lado, projetos que vislumbrem não adequar o trabalhador ao existente; do outro, a constituição do trabalhador adestrado, obediente e disciplinado (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 17).

O Mestrado Profissional se estrutura na busca por uma discriminação de crescimento na área das pesquisas educacionais. Para conclusão do curso, o aluno deve apresentar uma dissertação escrita e defendê-la perante uma banca, constituída por docentes do curso e pelo menos um docente de outra instituição,

apresentando um produto final, além de um artigo de divulgação dos resultados de sua pesquisa. As dissertações são elaboradas de acordo com as ideias descritas por Fischer (2005):

[...] devem conter a descrição e discussão dos resultados, conclusões e recomendações de aplicações práticas e serem ancoradas em um referencial teórico. O seu conteúdo pode incluir, por exemplo, resultados de estudos de casos, desenvolvimentos e descrição de metodologias, tecnologias e softwares, patentes que decorrem de pesquisas aplicadas. (FISCHER, 2005, p. 28)

Tendo por base o cumprimento dessas prerrogativas, a fim de legitimar o processo de conclusão do Mestrado Profissional, optamos depois de todo o desdobramento e a análise da pesquisa, propor um produto que julgamos efetivo, lúdico e significativo frente às demandas do cenário educacional vigente, uma vez que a educação do campo carece de ideias substanciais, porém de fácil aplicação.

Nesta perspectiva, objetivamos como produto de conclusão a ser oferecido a sociedade acadêmica a construção de uma coletânea composta por unidades didáticas que objetivam trabalhar com a construção de identidade e a valorização das diferentes culturas, espaços e recursos existentes no espaço rural.

#### **4. 2 Unidades Didáticas como recurso para o ensino e a aprendizagem**

A Unidade didática, conforme Cargnelutti (2015, p. 11), pode ser entendida como uma “sequência predominantemente fixa de atividades frequentemente invariáveis, priorizando em seu interior um objeto de ensino; também, é permeada sempre por uma configuração verbo-visual progressivamente ampliada”.

Nesse sentido, pensar no ensino do campo com base em atividades que tenham por base um objeto de ensino eu valorize as suas raízes no que se refere à cultura e necessidades dos camponeses.

Ainda segundo Cargnelutti (2015) a unidade didática se insere e se configura no contexto de uma atividade humana, a esfera escolar. A unidade didática apresenta uma forma específica de estruturação/organização de uma sequência de atividades que apresenta um tema definido e uma sequência que contempla, com

organização, o início e o fim planejados com base no propósito a ser atingido. Por exemplo, propor a valorização da identidade por meio de um trabalho que vise à identificação da origem do nome, requer um planejamento de uma sequência de atividades. Isso implica afirmar que o trabalho, sobretudo, requer planejamento e organização.

As unidades didáticas, como o próprio nome diz, se referem a *unidades*. Podemos dizer que unidades didáticas são etapas continuadas ou conjuntos de atividades, de um tema, que tem como objetivo ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Neste contexto, o intuito é organizar um conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas que trabalhem os temas: identidade e cultura do homem do campo. Neste sentido, suscitamos a organização de uma coletânea.

As coletâneas são um conjunto ou seleções de obras, as quais podem ser organizadas por temáticas. Daí a ligação proposital de servir como instrumento organizador de um conjunto de unidades didáticas selecionadas para servir ao propósito da educação do campo.

Toda e qualquer unidade didática deve se basear em tornar mais eficiente o processo de aprendizado. Assim, a unidade didática planejada deve ser desenvolvida para atingir um objetivo, mas não é qualquer objetivo. Esse objetivo deve atender às necessidades do aluno, uma vez que preciso ensinar algo para meu aluno, também preciso criar uma estratégia de passo a passo para que ele seja capaz de entender o conteúdo que eu, professora, estou oferecendo.

A ludicidade, quando presente na unidade didática, é grande aliada nesta empreitada, uma vez estimula a participação da criança/aluno em situações de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos, sociais e afetivos. O brincar com foco no trabalho educacional favorece o potencial criador do indivíduo, o qual é capaz de criar e recriar situações de aprendizagem integral, nas quais sejam desenvolvidos o sentimento de pertença, integração, autoestima e socialização. As atividades lúdicas promovem a aprendizagem de regras e o convívio social, considerando que durante os jogos e brincadeiras as crianças/alunos se comunicam, manipulam objetos, desenvolvem a prontidão, atenção, memória e imaginação.

Na tentativa de colaborarmos com os processos de ensino aprendizagem que envolve a valorização da cultura e a construção da identidade de homens e mulheres do campo, foi elaborada uma coletânea, composta por unidades didáticas

que auxiliarão o trabalho dos docentes que atuam em escolas rurais, proporcionando subsídios, por meio de propostas lúdicas de aprendizagem, com o intuito de promover um ensino mais significativo e participativo dos alunos, para que estes desenvolvam sua autonomia e autoestima, reconhecendo-se como indivíduos capazes e com possibilidades semelhantes a qualquer outro indivíduo. Neste caso, ser um homem do campo é uma escolha e não a falta de possibilidades.

O referido material poderá ser disponibilizado de forma impressa em diferentes versões. Entretanto, objetivando colaborar e alcançar o propósito do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, promovido pela Universidade de Uberaba – UNIUBE – Campus de Uberlândia, optamos por estender o acesso a esse material tornando-o público.

Assim, este produto não servirá apenas a conclusão de uma etapa de formação, mas alcançará seu propósito se tornando algo material, que se bem aplicado poderá de forma efetiva contribuir para uma educação mais justa e equânime. Também possibilitará aos docentes de escolas rurais um recurso lúdico, construído com o intuito de possibilitar um olhar valoroso sobre a cultura e os costumes de homens e mulheres do campo, auxiliando, assim, na construção de suas identidades, oportunizando que eles percebam que não é o lugar no qual habitamos que nos define.

Viver em grandes centros urbanos ou em pacatas localidades rurais não define nosso destino. Viver no campo por opção é possível atualmente, sem que haja a perda de todas as possibilidades de desenvolvimento possíveis. Essa é uma luta, um ideal que não pode ser visto como aprisionamento, mas como possibilidade de crescimento de desenvolvimento pessoal e profissional esteja onde estiver esse indivíduo.

### **4.3 O Produto: Unidades Didáticas**

**UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA A  
EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**MARIA LUIZA DE BORBA ALVES**

**UNIDADES DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: recurso  
lúdico de valorização da cultura na construção da identidade de  
homens e mulheres do campo**

**UBERLÂNDIA - MG**

**2018**

### 4.3.1 Apresentação

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

Esta Coletânea de Unidades Didáticas para a Educação do Campo é um Produto de conclusão de curso, construído arduamente durante o Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, promovido pela Universidade de Uberaba – UNIUBE – Campus de Uberlândia, do qual tive o privilégio de fazer parte.

A opção em trabalhar com a construção de unidades didáticas lúdicas, que objetivam a valorização da cultura na construção da identidade de homens e mulheres do campo se deu por compreender que esta é um recurso que estimula a participação da criança/aluno em situações que favorecem o desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos, sociais e afetivos indispensáveis ao desenvolvimento de sua autonomia e aprendizagem.

Nesta perspectiva, esta coletânea é um convite a todos os profissionais da educação, com ênfase aos docentes que de forma direta participam dos processos de ensino aprendizagem vivenciados nas escolas do campo. As unidades didáticas propostas foram construídas sobre referenciais já existentes. Entretanto, buscam tratar de ações de aprendizagem mais específicas aos costumes e cultura do homem do campo, favorecendo a construção de uma identidade rural, pautada na valorização destes como indivíduos de direitos e deveres constitucionais iguais aos dos habitantes dos grandes centros urbanos.

Pequenas ações podem transformar as pessoas, e essas por sua vez podem optar por fazer deste mundo um lugar melhor e mais justo.

### 4.3.2 Sumário

<b>1 Unidade Didática: O nome como identidade do homem do campo .....</b>	<b>100</b>
<b>2 Unidade Didática: Campo: lugar onde vivo e sou feliz .....</b>	<b>109</b>
<b>3 Unidade Didática: No campo tem horta e tem pomar .....</b>	<b>113</b>
<b>4 Unidade Didática: Eu, meu corpo e o outro – semelhanças e diferenças.....</b>	<b>119</b>
<b>5 Unidade Didática: O homem do campo e seu trabalho: escolhendo a profissão .....</b>	<b>127</b>
<b>6 Unidade Didática: O campo como berço da história .....</b>	<b>132</b>

### 4.3.3 Descrição das unidades didáticas

#### 1 Unidade didática: O nome como identidade do homem do campo

**Autora:** Maria Luiza de Borba Alves<sup>13</sup>

**Nível:** Ensino Fundamental – anos iniciais – 1º, 2º e 3º ano

**Componentes Curriculares:** Língua Portuguesa, Matemática, História.

**Tempo estimado de desenvolvimento:** 06 semanas (01 aula semanal)

#### **Justificativa:**

A formação da criança como indivíduo é influenciada por modelos, os quais são nos primeiros anos da vida elementos da própria família. No entanto, ao crescerem, iniciam uma busca por outras formas de reconhecimento, estabelecendo com o outro e com o ambiente em que vive comparações que influenciarão de forma positiva ou negativa na construção da identidade do indivíduo. No contexto em que se encontram os alunos da escola do campo, é necessário aliar ludicidade aos processos de aprendizagem formal, caracterizando o campo como parte indenícia deste indivíduo.

#### **Objetivos:**

- ❖ Conhecer a história e a origem do nome;
- ❖ Trabalhar o desenvolvimento da escrita do próprio nome;
- ❖ Memorizar nome e sobrenome;
- ❖ Levantar dados sobre os familiares, relacionar o nome as histórias familiares e a sua origem campesina;
- ❖ Estimular a participação em jogos e brincadeiras que trabalhem com os nomes;

---

<sup>13</sup> Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, na linha de pesquisa - Educação Básica: fundamentos e planejamento, promovido pela Universidade de Uberaba – UNIUBE – Campus de Uberlândia, 2018.

## Recursos e Materiais

- ❖ Músicas infantis que trabalhem a identificação do próprio nome;
- ❖ Atividades impressas;
- ❖ Jogo da memória com os nomes dos alunos, fichas com nomes;
- ❖ Aparelho de som, fichas confeccionadas em papel cartão, lápis de cor e outros.

**Espaços de desenvolvimento:** sala de aula e pátio da escola

### Desenvolvimento:

**1º módulo/ 1ª aula:** Levar os alunos ao pátio, organizar para que fiquem sentados em círculo. Solicitar que os alunos digam de forma organizada o nome e idade. Convidá-los para participar de uma cantiga de roda, a qual possui por objetivo trabalhar de forma lúdica a socialização dos alunos e aprendizagem dos nomes dos colegas. A música a ser trabalhada será “A Canoa Virou”. A atividade poderá ser trabalhada ainda na forma impressa. Em sala, organizados em grupos de 4 crianças, cada aluno receberá uma cópia da música para que possa preencher com o nome dos colegas de grupo.

<h2>VAMOS CANTAR</h2> <h3>A CANOA VIROU</h3>	
<p>A CANOA VIROU</p> <p>A CANOA VIROU POR DEIXAR ELA VIRAR FOI POR CAUSA DA (O)</p> <hr/> <p>QUE NÃO SOUBE REMAR</p> <p>SIRIRI PRA CÁ SIRIRI PRA LÁ</p> <p>A (O) _____ É VELHA (O) E NÃO QUER CASAR</p>	<p>A CANOA VIROU</p> <p>A CANOA VIROU POR DEIXAR ELA VIRAR FOI POR CAUSA DA (O)</p> <hr/> <p>QUE NÃO SOUBE REMAR</p> <p>SIRIRI PRA CÁ SIRIRI PRA LÁ</p> <p>A (O) _____ É VELHA (O) E NÃO QUER CASA</p>
<p>A CANOA VIROU</p> <p>A CANOA VIROU POR DEIXAR ELA VIRAR FOI POR CAUSA DA (O)</p> <hr/> <p>QUE NÃO SOUBE REMAR</p> <p>SIRIRI PRA CÁ SIRIRI PRA LÁ</p> <p>A (O) _____ É VELHA (O) E NÃO QUER CASAR</p>	<p>A CANOA VIROU</p> <p>A CANOA VIROU POR DEIXAR ELA VIRAR FOI POR CAUSA DA (O)</p> <hr/> <p>QUE NÃO SOUBE REMAR</p> <p>SIRIRI PRA CÁ SIRIRI PRA LÁ</p> <p>A (O) _____ É VELHA (O) E NÃO QUER CASA</p>
<p>NOME: _____</p> <p>DATA: _____</p>	

**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação. Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXqAhVLH7kGHXHgBBEQ\\_AUIDigB&biw=1280&bih=657](https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXqAhVLH7kGHXHgBBEQ_AUIDigB&biw=1280&bih=657).

Acesso em: 02 fev. 2019

**2º módulo/ 2ª aula:** Os alunos serão organizados em duplas, receberão uma folha xerocopiada, na qual será solicitado ao aluno que faça um autorretrato. Depois deverão socializar o autorretrato com os colegas realizando apontamentos quanto as semelhanças e diferenças encontradas entre o autorretrato e o próprio aluno.

**PROJETO IDENTIDADE**

**AUTORRETRATO**

ALUNO: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

PROFESSOR(A): \_\_\_\_\_

**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação.  
Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ\\_AUIDigB&biw=1280&bih=657](https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ_AUIDigB&biw=1280&bih=657).

Acesso em: 02 fev. 2019

Os alunos levarão para casa uma atividade de pesquisa que deverá ser respondida pelos pais. As crianças deverão conversar com seus pais sobre a origem de seus nomes. A atividade será socializada com os colegas na semana seguinte.

PARA CASA ____/____/____
<b>QUANDO NASCI, EU ERA ASSIM!</b>

NASCI NO DIA _____ NA CIDADE DE _____ NO HOSPITAL _____ EU PESAVA _____ E TINHA _____ DE COMPRIMENTO. DIZEM QUE QUANDO EU NASCI EU ERA _____ _____ _____
NOME: _____ DATA: _____

**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação.

Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ\\_AUIDigB&biw=1280&bih=657](https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ_AUIDigB&biw=1280&bih=657).

Acesso em: 02 fev. 2019.

**3º módulo/ 3ª aula:** Nesta aula, os alunos deverão contar para os colegas a origem de seus nomes e principalmente declarar quem foi responsável pela escolha do nome. Durante o diálogo os alunos deverão ser incitados a falar sobre a relação da família com o campo falando brevemente sobre o lugar onde mora. Depois receberão uma atividade a ser realizada. Os alunos farão a leitura silenciosa, depois coletiva do texto, em seguida responderão as perguntas.

**É MUITO IMPORTANTE TER UM NOME...**

**NOME DO ALUNO**

Por que é que eu me chamo assim?  
 É só um chato ou não?  
 Por que é que a parente  
 tá lá no chato também?

Eu não gosto  
 Do meu nome,  
 Não fui eu  
 Quem escolheu.  
 Eu não sei  
 Porque os outros  
 Com um nome  
 Que é só meu!



**MEU NOME É:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**TENHO ESTE NOME PORQUE** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**GOSTO QUE ME CHAMEM DE** \_\_\_\_\_

**DATA:** \_\_\_\_\_

**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação. Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXqAhVLH7kGHXHgBBEQ\\_AUIDigB&biw=1280&bih=657](https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXqAhVLH7kGHXHgBBEQ_AUIDigB&biw=1280&bih=657).

Acesso em: 02 fev. 2019.

Será entregue ainda a atividade de casa. Os alunos poderão novamente construir um autorretrato e poderão contar com a ajuda dos familiares para responderem as perguntas.

PARA CASA

OLHA COMO EU SOU?



EU TENHO \_\_\_\_\_ ANOS DE IDADE

EU PESO \_\_\_\_\_ KILOS

MINHA ALTURA É \_\_\_\_\_

MEUS CABELOS SÃO \_\_\_\_\_

MEUS OLHOS SÃO \_\_\_\_\_

EU ME ACHO MUITO \_\_\_\_\_

DIZEM QUE SOU BASTANTE \_\_\_\_\_

PORQUE \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação.

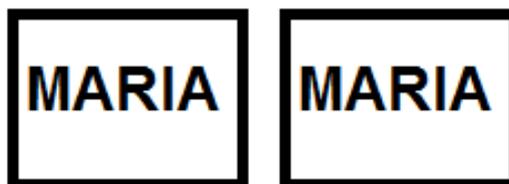
Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ\\_AUIDigB&biw=1280&bih=657](https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ_AUIDigB&biw=1280&bih=657).

Acesso em: 02 fev. 2019.

**4º módulo/ 4ª aula:** Organizados em pequenos grupos os alunos serão convidados a jogar o jogo da memória. O jogo deverá ser confeccionado pelo (a) professor (a) contento nas fichas os nomes dos alunos. Cada aluno terá 04 chances para encontrar as duas fichas que contém o próprio nome. Posteriormente, os alunos serão orientados a escreverem seus nomes completos em fichas de papel cartão recortadas.

## JOGO DA MEMÓRIA



## ESCRITA DO NOME EM FICHAS

MARIA EDUARDA SANTOS

Fonte: Elaborado pela autora, 02 fev. 2019

Para a culminância deste projeto os alunos deverão construir em casa com a ajuda um pequeno cartaz, no qual deverá constar o nome do aluno e uma foto dele no local onde vivem.

**5º módulo/ 5ª aula:** Os alunos receberão atividades impressas com a finalidade de fixarem a escrita do próprio nome e trabalharem o reconhecimento dos nomes dos colegas, as atividades serão realizadas individualmente e depois socializadas com os colegas.

ADVINHA		CAÇA - NOMES																										
<p>O QUE É O QUE É?</p> <p>QUANDO EU NASCI EU NÃO TINHA. ESCOLHERAM E ME DERAM. AGORA QUE ELE É MEU, USAM MAIS DO QUE EU.</p> <p>RESPOSTA: _____</p> <p>ESCREVA O SEU NOME</p> <p>_____</p> <p>PENTE AS LETRAS DO SEU NOME</p> <p>DATA: _____</p>		<p>ESCREVA OS NOMES DOS ALUNOS DO 1º ANO - E PENTE A TONALIDADE NO CORRADO DA PROFESSORA.</p> <table border="1"> <tr> <td>ANDRÉ LUIZ</td> <td>DOMINIQUE</td> <td>EDUARDA</td> </tr> <tr> <td>FELIPE</td> <td>GABRIEL</td> <td>HELEN CAMILY</td> </tr> <tr> <td>HENRIQUE</td> <td>ISABELA</td> <td>JAMILE</td> </tr> <tr> <td>JOÃO FERNANDO</td> <td>JÚLIO CESAR</td> <td>KAUÃ</td> </tr> <tr> <td>LUCAS</td> <td>LUCAS GABRIEL</td> <td>MATHEUS HENRIQUE</td> </tr> <tr> <td>NATÁLIA</td> <td>NATHÁLIA</td> <td>NICOLY</td> </tr> <tr> <td>RAFAEL</td> <td>SARAH</td> <td>HELOYSE</td> </tr> <tr> <td>CRISTIANO</td> <td>MICHELA</td> <td></td> </tr> </table> <p>1) PENTE SEU NOME DE AMARELO. 2) PENTE O NOME DA SUA PROFESSORA AZUL. 3) PENTE A LETRA INICIAL DOS NOMES COLEGAS DE VERMELHO.</p> <p>DATA: _____</p>			ANDRÉ LUIZ	DOMINIQUE	EDUARDA	FELIPE	GABRIEL	HELEN CAMILY	HENRIQUE	ISABELA	JAMILE	JOÃO FERNANDO	JÚLIO CESAR	KAUÃ	LUCAS	LUCAS GABRIEL	MATHEUS HENRIQUE	NATÁLIA	NATHÁLIA	NICOLY	RAFAEL	SARAH	HELOYSE	CRISTIANO	MICHELA	
ANDRÉ LUIZ	DOMINIQUE	EDUARDA																										
FELIPE	GABRIEL	HELEN CAMILY																										
HENRIQUE	ISABELA	JAMILE																										
JOÃO FERNANDO	JÚLIO CESAR	KAUÃ																										
LUCAS	LUCAS GABRIEL	MATHEUS HENRIQUE																										
NATÁLIA	NATHÁLIA	NICOLY																										
RAFAEL	SARAH	HELOYSE																										
CRISTIANO	MICHELA																											

Fonte: Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação. Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ\\_AUIDigB&biw=1280&bih=657](https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ_AUIDigB&biw=1280&bih=657).

Acesso em: 02 fev. 2019.

**Produção Final/culminância:** Os alunos farão a apresentação oral dos cartazes confeccionados relatando para os colegas o nome completo e o lugar em que estava na foto. Os alunos farão a exposição dos cartazes em mural no pátio da escola, valorizando, assim, suas histórias de vidas e a construção de suas identidades, representadas nesta sequência pela fixação da aprendizagem dos próprios nomes.

**Avaliação:** Será contínua e processual. Os alunos serão avaliados durante o processo de ensino aprendizagem, enfatizando o interesse e participação nas atividades realizadas.

## **2 Unidade didática: Campo: lugar onde vivo e sou feliz**

**Autora:** Maria Luiza de Borba Alves

**Nível:** Ensino Fundamental – anos iniciais – 1º ao 5º ano

**Componentes Curriculares:** Língua Portuguesa, Matemática, História, geografia e arte.

**Tempo estimado de desenvolvimento:** 06 semanas (01 aula semanal)

**Justificativa:** É necessário enaltecermos nossa origem, nossas raízes, o lugar onde nascemos e moramos. As crianças do campo precisam valorizar seus espaços de formação e convivência. A casa, a escola, os espaços festivos as lavouras, etc. No entanto, devido à falta de maturidade a criança, é nesta época da vida facilmente influenciada, de forma positiva ou negativa. Cabe à escola auxiliar a valorização dos costumes da cultura e também dos espaços nos quais estes indivíduos habitam. Ressaltando aspectos como: liberdade, espaço, tranquilidade e segurança.

### **Objetivos:**

- ❖ Estimular o campo enquanto espaço de origem e moradia;
- ❖ Apresentar diferentes tipos de moradia;
- ❖ Identificar peculiaridades e diferenças marcantes entre tipos diferentes de moradia;
- ❖ Mapear o espaço de moradia;
- ❖ Estimular a participação em jogos e brincadeiras que trabalhem o tema moradia;

### **Recursos e Materiais**

- ❖ Imagens e fotos de diferentes tipos de moradia;
- ❖ Atividades impressas;
- ❖ Revistas, livros antigos, jornais, para recorte;
- ❖ Caixas de remédios, materiais reciclados, tesoura, cola, papelão, lápis de cor e outros.

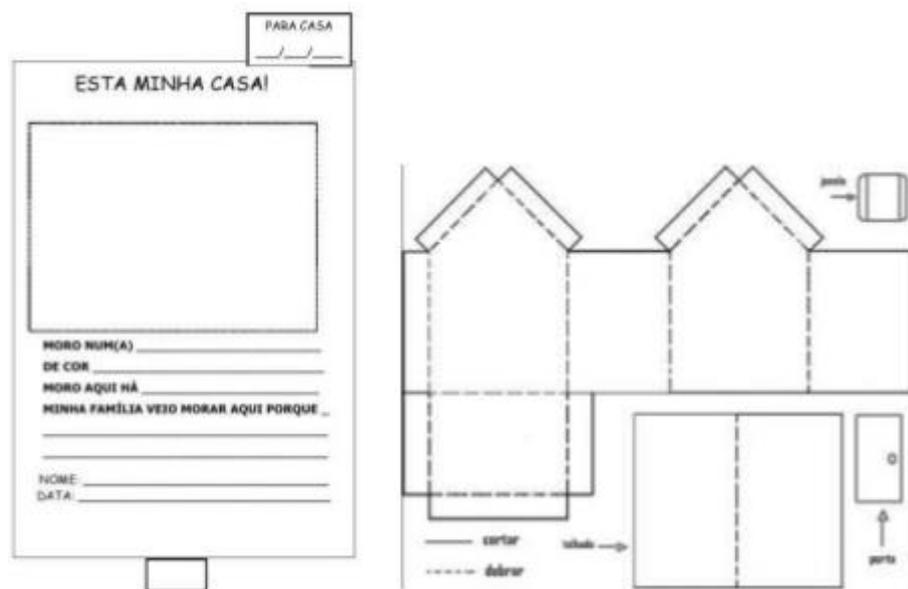
**Espaços de desenvolvimento:** sala de aula, biblioteca e pátio da escola

**Desenvolvimento:**

**1º módulo/ 1ª aula:** Apresentar aos alunos as fotos da cidade de Araguari-MG em diferentes tempos. Solicite que os alunos observem as diferenças, comparando as fotos. Indague sobre as modificações. O que permanece igual? O que mudou? Oportunizar reflexões nas quais os alunos relacionem a construção ao tempo em que elas foram feitas e as transformações ao longo dos anos. Apresentar também imagens com diferentes estruturas de moradias: casas sem quintal na frente; altura das construções; residências com e sem garagem; prédios em formatos diversos; construções comerciais, áreas sem vegetação etc. Os alunos menores verbalizaram sobre suas observações, já os alunos de 3º, 4º e 5º anos deverão elaborar um registro escrito das descobertas e observações. Solicitar que tragam livros, jornais e revistas de corte para a próxima aula.

**2º módulo/ 2ª aula:** Os alunos deverão pesquisar no material solicitado: livros, revistas, jornais e outros, uma imagem de construção moderna e uma antiga. As imagens serão compartilhadas e será solicitado aos alunos que construam cartazes diferenciando os tipos de residências. Para classificarem os tipos de moradias os alunos utilizarão os livros didáticos ou anotações complementares. Os cartazes produzidos serão expostos nos murais da escola.

**3º módulo/ 3ª aula:** Nesta aula faremos uma revisão do conteúdo. Os alunos deverão ampliar suas pesquisas, buscando nesta aula relacionar materiais próprios a cada tipo de construção. Como tarefa de casa os alunos deverão desenhar as próprias moradias, enfatizando cenários e contextos rurais. Deverão ainda responder a algumas perguntas referentes a características específicas de suas moradias. Será solicitado também que tragam para a próxima aula caixas de remédios vazias, papelão, tesoura, cola e outros produtos para construção em grupos de maquetes que apresentarão diferentes tipos de moradias.



**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação. Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ\\_AUIDigB&biw=1280&bih=657](https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ_AUIDigB&biw=1280&bih=657).

Acesso em: 02 fev. 2019

**4º módulo/ 4ª aula:** Organizar os alunos em pequenos grupos. Realizar um sorteio sobre os tipos de moradias. Uma vez organizados os grupos será papel do docente orientar e supervisionar a construção das maquetes. Como tarefa de casa os alunos deverão solicitar, de seus familiares, fotos antigas nas quais apareçam diferentes tipos de moradias ou construções.

**5º módulo/ 5ª aula:** Nesta aula de posse do material cedido pelas famílias os alunos deverão socializar as fotos contando aos colegas a origem das construções em que tempo e local foram construídas. Após socialização, será construído um Mural de fotos com o material cedido pelas famílias, caberá aos alunos maiores a função de catalogar as fotos e colocar nestas a identificação com descrição do tipo de construção ou moradia e a data de origem da foto.



**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação. Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?as\\_st=y&hl=pt-BR&tbs=sur%3Afm&tbm=isch&sa=1&ei=NcVyXIKRDb3Q5OUPkYa9wAU&q=mural+de+fotos+antigas&og=mural+de+fotos+antigas&gs\\_l=img.3..0.8318457.8329531..8330655...0.0..0.262.5619.0j30j7.....1...1..qws-wiz-img.....0i7i30j0i8i7i30j0i8i30.d5WDb20Xcyw#imgcr=1A\\_Mz8gIN83mBM](https://www.google.com.br/search?as_st=y&hl=pt-BR&tbs=sur%3Afm&tbm=isch&sa=1&ei=NcVyXIKRDb3Q5OUPkYa9wAU&q=mural+de+fotos+antigas&og=mural+de+fotos+antigas&gs_l=img.3..0.8318457.8329531..8330655...0.0..0.262.5619.0j30j7.....1...1..qws-wiz-img.....0i7i30j0i8i7i30j0i8i30.d5WDb20Xcyw#imgcr=1A_Mz8gIN83mBM). Acesso em: 02 fev. 2019.

**Produção Final/culminância:** Em data que será marcada pela direção da escola, acontecerá uma exposição de trabalhos referentes a desenvolvimento da unidade didática. Durante a exposição os alunos serão responsáveis pela apresentação oral do conteúdo referente aos tipos de moradia. Este evento poderá contar com a visita da comunidade escolar, familiares dos alunos e moradores vizinhos.

**Avaliação:** Será contínua e processual. Os alunos serão avaliados durante o processo de ensino aprendizagem, enfatizando o interesse e participação nas atividades realizadas.

### **3 Unidade didática: No campo tem horta e tem pomar**

**Autora:** Maria Luiza de Borba Alves

**Nível:** Ensino Fundamental – anos iniciais – 1º ao 5º ano

**Componentes Curriculares:** Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História.

**Tempo estimado de desenvolvimento:** 06 meses (01 aula semanal)

**Justificativa:** Frente à falta de um currículo aquedado a educação do campo, faz-se necessário que o docente trabalhe com recursos e materiais próximos a realidade do aluno. Desta forma, estará valorizando os costumes a cultura e valorizando uma identidade própria do homem do campo, enquanto indivíduo que produz seu próprio alimento. Sendo este também um ramo de trabalho de inúmeras famílias rurais, que retiram das lavouras seu sustento econômico.

#### **Objetivos:**

- ❖ Conhecer a história das famílias enquanto produtores rurais;
- ❖ Trabalhar a importância de se produzir o próprio alimento;
- ❖ Valorizar famílias rurais que trabalham no plantio de horta e pomares;
- ❖ Construir e cuidar da horta da escola;
- ❖ Estimular o plantio de vegetais, legumes e frutas que serão consumidos pelos próprios alunos;
- ❖ Participar de jogos e brincadeiras que estimulem o cuidado com o meio ambiente rural;

#### **Recursos e Materiais**

- ❖ Sementes, objetos para o plantio e cuidado com a horta, enxada, mangueiras, adubos orgânicos, etc.
- ❖ Atividades impressas;

- ❖ Jogo de encaixe, jogo da memória, jogos de montar relacionados com alimentos;
- ❖ Aparelho de som, lápis de cor, tesoura, cola, massinhas de modelar, tinta e outros.

**Espaços de desenvolvimento:** sala de aula e a horta da escola

**Desenvolvimento:**

**1º módulo/ 1º mês:** Será exposto aos alunos o projeto “Campo tem horta e tem pomar”. Haverá a organização de rodas de conversa para que os alunos possam contar suas experiências, histórias familiares que envolvam o plantio de hortas e pomares, uma vez que esta é a realidade vivenciada por muitos. Neste primeiro dia, serão lançados dois desafios: o primeiro construir uma horta para a escola, montar um circuito de debates sobre cuidados com a terra e plantio. Neste circuito de debates, os alunos deverão se organizar para convidar sempre a família de um dos alunos, para que possam visitar a escola e conversar sobre o tema.



**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação. Disponível em: [https://www.google.com.br/search?as\\_st=y&hl=pt-BR&tbs=sur%3Afm&tbm=isch&sa=1&ei=weVyXKiUMYPB5OUPjaaSkAU&q=roda+de+conv+rsa&oq=roda+de+&gs\\_l=img.1.2.0i10.25804136.25807409..25810395...0.0..0.174.1054.0j8.....1....1..gws-wiz-img.....0i67.9tBsoTKxqWM](https://www.google.com.br/search?as_st=y&hl=pt-BR&tbs=sur%3Afm&tbm=isch&sa=1&ei=weVyXKiUMYPB5OUPjaaSkAU&q=roda+de+conv+rsa&oq=roda+de+&gs_l=img.1.2.0i10.25804136.25807409..25810395...0.0..0.174.1054.0j8.....1....1..gws-wiz-img.....0i67.9tBsoTKxqWM). Acesso em: 02 fev. 2019.

**2º módulo/ 2ª mês:** As turmas serão organizadas para o desenvolvimento do projeto, será elaborado por uma das turmas um cronograma de trabalho, fazendo a divisão das tarefas de construção, plantio e cuidado com a horta e o pomar da escola. Assim, cada turma terá um papel definido para a manutenção e desenvolvimento do projeto. Os alunos poderão contar com a ajuda dos familiares para arrecadação das ferramentas necessárias para o plantio, doação de mudas e no dia dos plantios contar com a supervisão de familiares que trabalham no plantio de alimentos. Organizar junto com os alunos uma visita a uma propriedade rural na qual a família trabalhe com plantio de alimentos. Seria muito bom se família de um dos alunos pudesse recebê-los.



**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação. Disponível em: [https://www.google.com.br/search?as\\_st=y&hl=pt-BR&tbs=sur%3Afm&tbm=isch&sa=1&ei=lkpzXK7yAojK5OUP-YuEmAw&q=horta+escolar&oq=horta+escolar&gs\\_l=img.3..0l8j0i5i30l2.153595.163307..164476...0.0..0.142.1559.0j13.....1....1..gws-wiz-img.....0i67.VhO6JT78imU](https://www.google.com.br/search?as_st=y&hl=pt-BR&tbs=sur%3Afm&tbm=isch&sa=1&ei=lkpzXK7yAojK5OUP-YuEmAw&q=horta+escolar&oq=horta+escolar&gs_l=img.3..0l8j0i5i30l2.153595.163307..164476...0.0..0.142.1559.0j13.....1....1..gws-wiz-img.....0i67.VhO6JT78imU). Acesso em: 02 fev. 2019.

**3º módulo/ 3ª mês:** Visita a propriedades rurais, com o intuito de promover a relação entre a teoria e prática educativa. Alunos de 3º, 4º e 5º anos, podem promover entrevistas e relatórios de observação que posteriormente poderão ser trabalhados em sala de forma interdisciplinar, relacionando, custos, formas de plantio, condições do solo, venda dos produtos e outros elementos. Com os alunos

menores, atividades podem acontecer de forma oral, e também podem ser complementadas com outras atividades.

Exemplo: O docente poderá trabalhar a música:

<b>Pomar</b>	
Palavra Cantada	
Banana, bananeira	Amora, amoreira
Goiaba, goiabeira	Pitanga, pitangueira
Laranja, laranjeira	Figo, figueira
Maçã, macieira	Mexerica, mexeriqueira
Mamão, mamoeiro	Açaí, açaizeiro
Abacate, abacateiro	Sapoti, sapotizeiro
Limão, limoeiro	Mangaba, mangabeira
Tomate, tomateiro	Uva, parreira
Caju, cajueiro	Coco, coqueiro
Umbu, umbuzeiro	Ingá, ingazeiro
Manga, mangueira	Jambo, jambuzeiro
Pera, pereira	Jabuticaba, jabuticabeira

**Fonte:** Internet. \*Disponível em: <http://letras.mus.br/palavra-cantada/283411/>. Acesso em: 05 fev. 2019.

**Na sequência os alunos deverão responder as seguintes perguntas:**

Qual o nome da música? (Pomar)

Sobre o que a música fala? (Frutas)

Quais as frutas citadas na música?

Qual o nome da planta ou árvore que nasce a amora? A banana? A maçã? A uva?

O que é um pomar?

Quem já teve a oportunidade de conhecer um pomar?

Como ele é?

Se as frutas são plantadas no pomar, como se chama o local onde são plantados os legumes e as verduras?

Outra atividade lúdica seria a contação de história. Sugestão de livro: **Saladinha de queixas**, de Tatiana Belinky, Editora Moderna.

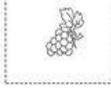
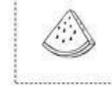
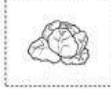
**4º módulo/ 4º mês:** Serão organizadas palestras com nutricionistas para tratamento das informações nutricionais dos alimentos. A palestra deverá atender a todos os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental sendo adaptada ao nível de desenvolvimento das turmas, conforme faixa etária. Durante esse mês, diversas atividades didático-pedagógicas poderão ser desenvolvidas, como nos exemplos demonstrados abaixo.

**ATIVIDADE:**  
**ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL**

RECORTE E COLE AS FRUTAS NO LOCAL ONDE ELAS SÃO PRODUZIDAS:

POMAR

HORTA

UVA	CENOURA	MELANCIA
		
ALFACE	MORANGO	TOMATE
		

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

[www.mestredosaber.com.br](http://www.mestredosaber.com.br)

**COMPLETE**

  
[www.smartkids.com.br](http://www.smartkids.com.br)

Preencha cada espaço com a letra que está faltando. Boa sorte!

1.  \_ V \_
2.  B \_ N \_ N \_
3.  \_ B \_ C \_ X \_
4.  M \_ R \_ N G \_
5.  M \_ L \_ N C \_ \_

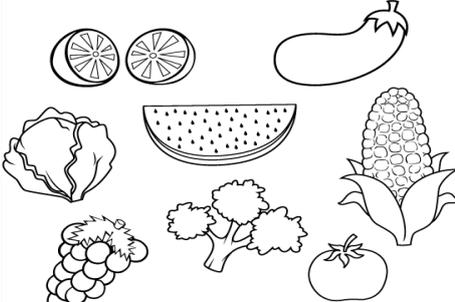
© SMARTKIDS

**PINTE OS ALIMENTOS**

  
[www.smartkids.com.br](http://www.smartkids.com.br)

Veja o quadro abaixo e pinte os alimentos com as cores correspondentes.

Cores	Alimento
Amarela	milho, laranja
Roxa	uva, berinjela
Verde	alface, brócolis
Vermelho	tomate, melancia



© SMARTKIDS

**EXPERIÊNCIA:**  
**PÉ DE FEIJÃO**

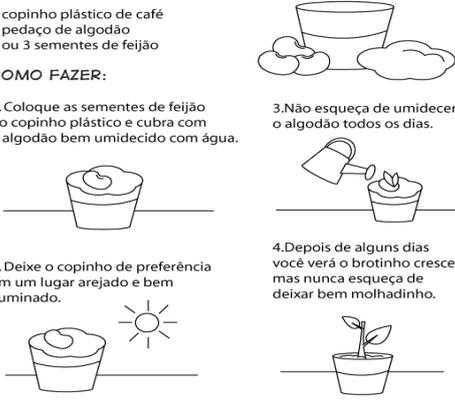
  
[www.smartkids.com.br](http://www.smartkids.com.br)

**MATERIAL:**

- 1 copinho plástico de café
- 1 pedaço de algodão
- 2 ou 3 sementes de feijão

**COMO FAZER:**

1. Coloque as sementes de feijão no copinho plástico e cubra com o algodão bem umedecido com água.
2. Deixe o copinho de preferência em um lugar arejado e bem iluminado.
3. Não esqueça de umedecer o algodão todos os dias.
4. Depois de alguns dias você verá o brotinho crescer, mas nunca esqueça de deixar bem molhadinho.



Aprenda brincando com essa experiência!

**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação.

Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ\\_AUIDigB&biw=1280&bih=657](https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ_AUIDigB&biw=1280&bih=657)

Acesso em: 02 fev. 2019

**5º módulo/ 5ª aula:** Organizar visitas ao CEAZA para que os alunos possam perceber como são comercializados os produtos produzidos nas propriedades rurais. Novamente, alunos de 3º, 4º e 5º anos, podem promover entrevistas e relatórios de observação que posteriormente poderão ser trabalhados em sala de forma interdisciplinar, relacionando, formas de transporte, condições de armazenagem de verduras, frutas e legumes, valor de venda dos produtos e outros elementos. Como

a cidade possui uma fábrica de suco de reconhecimento internacional na exportação do produto, talvez possamos organizar também uma visita à referida fábrica que os alunos possam observar os estágios de produção de um produto derivado de frutas.



**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação. Disponível em: [https://www.google.com.br/search?as\\_st=y&hl=pt-BR&tbs=sur%3Afm&tbm=isch&sa=1&ei=PUtzXIH9jW5OUP4aGL4A8&q=ceasa&oq=ceasa&gs\\_l=img.3..0l10.137953.138982..139995...0.0..0.177.680.0j5.....1....1..gws-wiz-img.....0i67.8UqHHYG6smY](https://www.google.com.br/search?as_st=y&hl=pt-BR&tbs=sur%3Afm&tbm=isch&sa=1&ei=PUtzXIH9jW5OUP4aGL4A8&q=ceasa&oq=ceasa&gs_l=img.3..0l10.137953.138982..139995...0.0..0.177.680.0j5.....1....1..gws-wiz-img.....0i67.8UqHHYG6smY). Acesso em: 02 fev. 2019.

**Produção Final/culminância:** Os alunos farão a colheita de hortaliças, que serão utilizadas na preparação do lanche durante todo o mês. Será sugerido, que em data a ser marcada os alunos possam trazer frutas da época para preparação de uma salada de frutas, que contará com a orientação e supervisão dos professores. Entretanto, todos os processos de higienização e preparo da salada será realizado por eles no refeitório da escola, estando todos devidamente uniformizados, com luvas e toucas durante o preparo. A degustação acontecerá posterior ao preparo da salada e as turmas poderão convidar seus familiares para participarem.

**Avaliação:** Será contínua e processual. Os alunos serão avaliados durante o processo de ensino aprendizagem, enfatizando o interesse e participação nas atividades realizadas.

#### **4 Unidade Didática: Eu, meu corpo e o outro – semelhanças e diferenças**

**Autora:** Maria Luiza de Borba Alves

**Nível:** Ensino Fundamental – anos iniciais – 1º, 2º e 3º ano

**Componentes Curriculares:** Língua Portuguesa, Matemática, História.

**Tempo estimado de desenvolvimento:** 05 semanas (01 aula semanal)

**Justificativa:** São vários os aspectos que influenciam os processos de desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo de uma pessoa. O ambiente no qual este indivíduo está inserido possui importante impacto sobre essa formação, uma vez que é nas relações que estabelecemos com o outro e com o mundo que nos cerca que consolidamos valores, crenças e posicionamentos.

Ter uma origem rural determina muitas vezes o envolvimento com crenças e culturas que não são próprias às pessoas da cidade. Este fato faz com que a formação da identidade, seja também influenciada pelos aspectos da vida rural. Entretanto, essa influência pode ser ora positiva ora negativa. Cabe à família e depois à escola colaborar para que este indivíduo em formação vivencie as melhores experiências, consolidando valores importantes para a formação e valorização de sua identidade rural.

#### **Objetivos:**

- ❖ Reconhecer o próprio corpo;
- ❖ Trabalhar aspectos relacionados ao egocentrismo, uma vez que nessa idade este indivíduo já precisa ter a capacidade de se entender como parte de um mundo maior, que o envolve.
- ❖ Reafirmar aspectos de desenvolvimento da identidade;
- ❖ Comparar-se a outras pessoas, identificando semelhanças e diferenças;
- ❖ Valorizar a identidade rural como parte da própria histórica;

#### **Recursos e Materiais**

- ❖ Músicas e vídeos infantis que trabalhem a identificação de partes do corpo;

- ❖ Atividades impressas, revistas, jornais e livros usados, cola e tesoura, lápis de cor e outros;
- ❖ Aparelho de som, TV e DVD.

**Espaços de desenvolvimento:** sala de aula e pátio da escola

**Desenvolvimento:**

**1º módulo/ 1ª aula:** Levar os alunos para o pátio e organizá-los em círculo. De forma lúdica, o docente deverá trabalhar o reconhecimento das partes do corpo da criança, fazendo com que este perceba suas semelhanças e diferenças em comparação com os colegas. O docente poderá instigar essa observação e discernimento por meio da ludicidade de vídeos e música, além de perguntas direcionadas como:

- ❖ Quem tem o cabelo comprido?
- ❖ Quem tem pele morena?
- ❖ Quem possui olhos claros?
- ❖ Quem já começou a perder os dentinhos?
- ❖ Quais são os alunos maiores, e os menores?
- ❖

A música a ser trabalhada será:

"CORPINHO BONITINHO"  
 Eu tenho uma cabeça  
 Que tem cabelo em cima  
 Com olhos que abrem e fecham  
 Com boca e nariz,  
 Ouvidos e um pescoço  
 Que vira pra lá e pra cá,  
 Com tronco bonitinho  
 Que sabe rebolar  
 Dois braços e as mãozinhas  
 Que pegam o que quero  
 E duas pernas fortes  
 Dois pés eu sei chutar,  
 Meu corpo é tão bonito,  
 Cabeça, tronco e membros,  
 Com ele posso tudo,  
 Correr, chutar, sentar.

**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação.  
 Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ\\_AUIDigB&biw=1280&bih=657](https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ_AUIDigB&biw=1280&bih=657).

Acesso em: 02 fev. 2019

O docente poderá utilizar ainda dois outros vídeos, que poderão ser baixados do youtube. Caso a escola não possua acesso à internet o (a) professor (a) poderá baixar os arquivos em outro lugar ou momento, gravando-os em CD ou Pen-drive.

Vídeos citados:

**Mexo meu corpo:** Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=1rvR3Gv5egQ>. Acesso em: 29 jan. 2019.

**Mundo da Criança – Cantando com o Corpo.** Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=WHRIPzW7etI>. Acesso em: 29 jan. 2019.

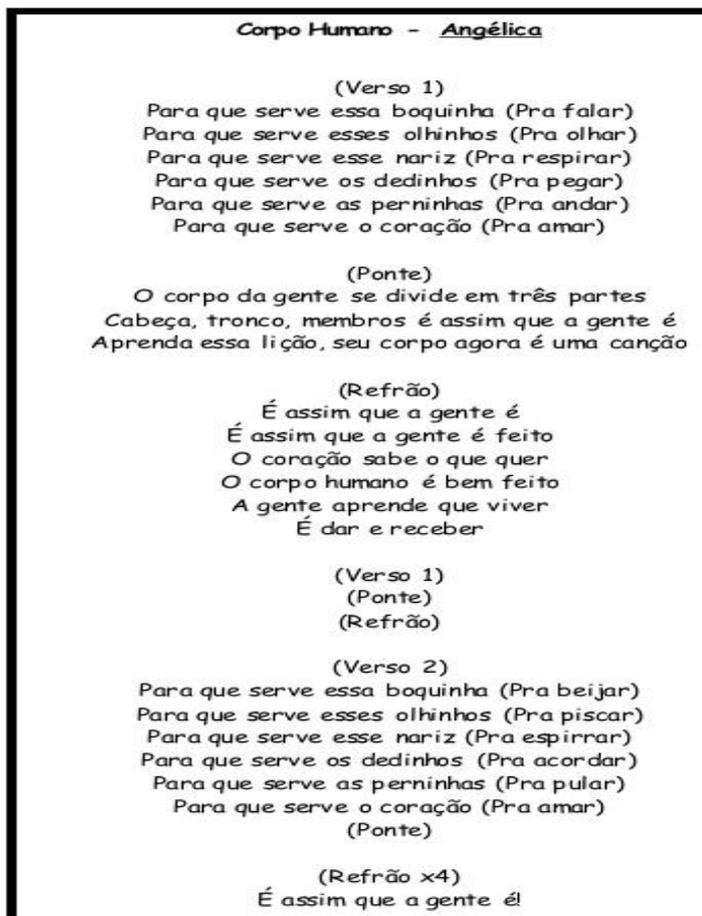
A tarefa para Casa será referente ao preenchimento de uma ficha, na qual o aluno externará um pouco mais da sua personalidade.

PARA CASA ____/____/____
<b>CONHEÇA UM POUCO MAIS DE MIMI!</b>
FICO FELIZ QUANDO _____
_____
FICO IRRITADO QUANDO _____
_____
QUANDO EU CRESCER EU QUERO SER _____
_____ PORQUE _____
_____
MEU MAIOR SONHO É _____
_____
UMA NOTÍCIA QUE GOSTARIA DE RECEBER _____
_____
PARA MIM, A COISA MAIS IMPORTANTE DA VIDA É _____
_____ PORQUE _____
_____
NOME _____
DATA _____

**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação. Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?biw=1280&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=GU5zXLSoHsHE5OUPiZ6UiAY&q=atividades+para+imprimir+identidade&og=atividades+para+imprimir+identidade&gs\\_l=img.3.0.0i2j0i8i30i3.80155.86960..88238...0.0..0.150.1280.0j11.....1....1..gws-wiz-img.....0i67.RFUPZqU3Y9c](https://www.google.com.br/search?biw=1280&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=GU5zXLSoHsHE5OUPiZ6UiAY&q=atividades+para+imprimir+identidade&og=atividades+para+imprimir+identidade&gs_l=img.3.0.0i2j0i8i30i3.80155.86960..88238...0.0..0.150.1280.0j11.....1....1..gws-wiz-img.....0i67.RFUPZqU3Y9c) . Acesso em: 02 fev. 2019.

**2º módulo/ 2ª aula:** Continuaremos com a ludicidades das músicas infantis. Nesta aula trabalharemos com a música: “Corpo Humano”.



**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação. Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ\\_AUIDigB&biw=1280&bih=657](https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ_AUIDigB&biw=1280&bih=657).

Acesso em: 02 fev. 2019

A exemplo da primeira aula, propomos que sejam apresentados dois novos vídeos para as crianças:

**Minha boneca de lata:** Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=a9Tly7OTmGg>. Acesso em: 10 fev. 2019.

**Cabeça ombros joelhos e dedos - Aprender partes do corpo.** Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=MspldwrCn2o>. Acesso em: 10 fev. 2019.

**3º módulo/ 3ª aula:** Nesta aula, conversaremos com as crianças sobre a importância de ter amigos. É essencial que a criança perceba que o amigo é uma pessoa diferente dele, com gostos diferentes e tempos diferentes. Devemos orientar

no modo como devem tratar os amigos para preservá-los. Os alunos receberão uma folha impressa na qual deverão desenhar o seu melhor amigo. Depois deverão escrever o nome desse amigo. Após ser finalizada a tarefa as mesmas deverão ser socializadas entre as crianças.

The worksheet is titled "MEU MELHOR AMIGO..." at the top. Below the title is a large rectangular box with the instruction "DESENHE VOCÊ E SEU MELHOR AMIGO." inside. In the bottom right corner of this box is a simple line drawing of a smiling dinosaur. Below the drawing area, there are two lines for writing: "NOME: \_\_\_\_\_" and "DATA: \_\_\_\_\_".

**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação.

Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ\\_AUIDigB&biw=1280&bih=657](https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ_AUIDigB&biw=1280&bih=657).

Acesso em: 02 fev. 2019

**4º módulo/ 4ª aula:** No início da aula, os alunos receberão duas folhas impressas. Organizados em pequenos grupos os alunos deverão realizar duas atividades. Na primeira, ele deverá desenhar a si mesmo, juntamente com os colegas brincando no pátio da escola. Acima de cada desenho o aluno deverá colocar a inicial do nome do colega, identificando quem são seus melhores amigos. É importante solicitar aos alunos que os desenhos apresentem características de cada colega, cabelo liso ou enrolado, indivíduos magros ou gordinhos, etc. Na segunda atividade, o aluno

deverá fazer um desenho da turma e responder algumas perguntas. Depois de finalizados os trabalhos deverão ser expostos no mural da escola.

The image shows two worksheets side-by-side. The left worksheet is titled "MINHA TURMA" and has a large empty box for drawing. Below the box are several lines of text with blank spaces for answers: "SOU ALUNO DO \_\_\_\_ ANO E MINHA PROFESSORA CHAMA-SE \_\_\_\_\_", "GOSTO DELA PORQUE \_\_\_\_\_", "NA MINHA SALA TEM \_\_\_\_ ALUNOS, ONDE \_\_\_\_ SÃO MENINAS E \_\_\_\_ SÃO MENINOS", and "O COLEGUINHA QUE MAIS GOSTO É \_\_\_\_\_". At the bottom, there are fields for "NOME: \_\_\_\_\_" and "DATA: \_\_\_\_\_".

The right worksheet is titled "EU E MEUS AMIGOS BRINCANDO NO PÁTIO DA ESCOLA". It has a large empty box for drawing. Above the box, it says "FAÇA UM DESENHO DA SUA TURMA PARTICIPANDO DA RECREAÇÃO, COLOCANDO TODAS AS INICIAIS DO NOME DE SEUS AMIGOS." Below the box, there are fields for "NOME: \_\_\_\_\_" and "DATA: \_\_\_\_\_".

**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação. Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ\\_AUIDigB&biw=1280&bih=657](https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ_AUIDigB&biw=1280&bih=657).

Acesso em: 02 fev. 2019

**Produção Final/culminância:** Os alunos deverão se organizar em grupo para montar cartazes com o texto “Todas as crianças do mundo” de Ruth Rocha. Deverão ler o texto, discutir e identificar que nomes são de meninas e quais nomes são de meninos, os alunos deverão circular de vermelho o nome das meninas e de azul o nome dos meninos. Depois, deverão completar o cartaz com figuras de crianças que recortarão de revistas, livros antigos ou jornais.

<b>TODAS AS CRIANÇAS DO MUNDO</b>	
RUTH ROCHA	
SEJA RODRIGO OU PATRÍCIA, SEJA MÔNICA OU LETÍCIA, SEJA PEDRO, PAULA, ANDRÉ, SEJA INÊS OU MAREANA, LUCILA, CARMEM, JOANA, SEJA BENTO, SEJA ZÉ...  SEJA DORA OU MADALENA, SEJA FERNANDA OU HELENA, SEJA EDUARDO, ISABEL, CLÁUDIA, RENATA, MARCIA, PÁBLO, ROBERTO, LUZIA, HENRIQUE, SÔNIA, MIGUEL...  SEJA MARCELO OU CASSIANO, SEJA TIAGO OU JULIANO, DIOGO, DENISE, ANA, TERESA, CÉLIA, PAUL, ABRAÃO, SAMUEL, SAUL, LUÍSA, CARLOS, ADRIANA...  BEATRIZ, MARGA, REGINA, AUGUSTO, MÁRIO, CRISTINA, ALEXANDRE OU WLADIMIR, PLÁVIDO, WARCIA OU REGINALDO, WALTER, ÂNGELA, AGNALDO, TEMISTOCLES, JURANDER...  SEJA ESTHER, DÉBORA, SIA, SEJA MARIA AMÉLIA OU LIA, SEJA HEBE, EDU, CALOÇA, SEJA BRUNO, PANNY, LÍLIA,	SEJA LUCIA, SEJA EMÍLIA, NAUM, TETÊ OU MILOCA...  ESTELA, EDY, ANTONIETA, VINÍCIUS, SÉRGIO, MARIETA, CHECO, CAETANO, GRACINHA, GIL, MILTON, JULIANA, MAURO, JORGE, ARMANDO, RUBENS, LAURO, NEVALDO, ARTHUR OU LAURENHA...  LUCAS, ROSE, GABRIELA, SEJA ÁLVARO OU MANUELA, BETTY, LUÍS E JOÃO, ALBERTO, RUI E SUZANA, FREDERICO, LUCIANA, FELDPE, SEBASTIÃO...  ANTÔNIO, MARCOS, ANITA, JOSÉ, JERÔNIMO OU RITA, VERA, MARINA, MARÍLIA, ELIANA, MANUEL, SÉLVIA, ALICE, RAFAEL, CLARA, LOURENÇO, CECÍLIA...  GERALDO, EDITH, RICARDO, EUNICE, CECY, LEONARDO, DAS DORES E CONCEIÇÃO, PEPE, GUSTAVO, RAIMUNDO, TODA CRIANÇA DO MUNDO MORRÁ NO MEU CORAÇÃO!
PINTE OS NOMES DE MENINAS COM VERMELHO E OS NOMES DE MENINOS COM AZUL.	
DATA: _____	

Fonte: Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação.  
 Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&tbm=isch&tbs=rimg:CZA1TiT5nBqJlJhJsEX3annY8IEQzFqXA\\_1Y9G14PPrhcs6acmMBNqVKLhKOi6igm8mrH5jb3MRR7\\_1LtzF0leT807VCoSCUmwRfdqedjwEUg-0VlrLvOKKhJgRDMWpcD9j0RZr41Zbn9Bk8qEqkbXg8-uFyzpHE-4GxKQoQl6yoSCZyYwE2pUouEEdFiprFjsQq8KhIJo6LqKCbyascR-wjgxGptwboqEgnmNvcxFHv8uxFXDmxQkViniyoSCVkXSV5PzTtUEc54EYlr0Df\\_1&tbo=u&a=X&ved=2ahUKEwjG3frN5tXgAhU-ErkGHalaBCUQ9C96BAgBEBw&biw=1280&bih=657&dpr=1](https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&tbm=isch&tbs=rimg:CZA1TiT5nBqJlJhJsEX3annY8IEQzFqXA_1Y9G14PPrhcs6acmMBNqVKLhKOi6igm8mrH5jb3MRR7_1LtzF0leT807VCoSCUmwRfdqedjwEUg-0VlrLvOKKhJgRDMWpcD9j0RZr41Zbn9Bk8qEqkbXg8-uFyzpHE-4GxKQoQl6yoSCZyYwE2pUouEEdFiprFjsQq8KhIJo6LqKCbyascR-wjgxGptwboqEgnmNvcxFHv8uxFXDmxQkViniyoSCVkXSV5PzTtUEc54EYlr0Df_1&tbo=u&a=X&ved=2ahUKEwjG3frN5tXgAhU-ErkGHalaBCUQ9C96BAgBEBw&biw=1280&bih=657&dpr=1). Acesso em: 02 fev. 2019

**Avaliação:** Será contínua e processual. Os alunos serão avaliados durante o processo de ensino aprendizagem, enfatizando o interesse e participação nas atividades realizadas.

## **5 Unidade didática: O homem do campo e seu trabalho: escolhendo a profissão**

**Autora:** Maria Luiza de Borba Alves

**Nível:** Ensino Fundamental – anos iniciais – 4º e 5º ano

**Componentes Curriculares:** Língua Portuguesa, Matemática, História.

**Tempo estimado de desenvolvimento:** 06 semanas (01 aula semanal)

**Justificativa:** O mundo do trabalho é algo que compõe a rotina de todas as famílias brasileiras. Desde muito pequenos é comum que uma criança saiba responder sobre a ocupação profissional de seus pais. Atendendo a esse contexto, o tema profissões é considerado conteúdo a ser trabalhado desde a educação infantil. Vale ressaltar que o contexto profissional das famílias rurais se configura em parte diferente das famílias urbanas, uma vez que a maioria dos trabalhadores rurais não faz parte da classe assalariada, com registros em carteira de trabalho e benefícios como seguro social. A maioria trabalha na informalidade de suas próprias propriedades, com agricultura família, pecuária de corte ou leite e outros ramos como extração de minérios. Faz-se necessário, portanto, estimular a valorização pela cultura e identidade do homem do campo, pois vivemos uma migração de jovens do campo para cidades, o que a médio e longo prazo tenderá a comprometer a existência do meio rural, enquanto mantenedor de produtos para o consumo populacional.

### **Objetivos:**

- ❖ Conhecer diferentes profissões relacionadas à vida no campo;
- ❖ Trabalhar as profissões e seus espaços de atuação;
- ❖ Valorizar a história de trabalhadores rurais, respeitando suas escolhas e contribuições para o cenário econômico atual;
- ❖ Estimular a participação em oficinas de profissões, enfatizando as novas profissões do futuro que envolve a atuação de profissionais especializados para o trabalho no campo.

## Recursos e Materiais

- ❖ Atividades impressas;
- ❖ Material didático como suporte ao conteúdo;
- ❖ Fantasias;
- ❖ Fotos e materiais que caracterizem as profissões e outros;

**Espaços de desenvolvimento:** sala de aula, biblioteca e pátio da escola

## Desenvolvimento:

**1º módulo/ 1ª aula:** Na primeira aula trabalharemos com rodas de conversa, nas quais os alunos terão a liberdade de falar aos colegas sobre as profissões desempenhas pelos componentes de suas famílias. Será realizado um levantamento de dados, registrando em um quadro as profissões apontadas, haverá uma consolidação quanto à profissão mais citada pelos alunos durante os diálogos. Como atividade de casa os alunos deverão fazer um desenho sobre a sua futura escolha profissional.



**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação. Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ\\_AUIDigB&biw=1280&bih=657](https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ_AUIDigB&biw=1280&bih=657).

Acesso em: 02 fev. 2019.

**2º módulo/ 2ª aula:** Reunir os alunos para um debate sobre as profissões do futuro. Indagar sobre o que escolheriam como formação profissional e em que espaço eles desejariam trabalhar: campo ou cidade. Será proposto aos alunos que convidem seus familiares que atuam em profissões distintas, possuindo longa experiência nas áreas que visitem a escola em datas programadas para falar sobre a escolha e de atuação profissional. O convite se estende ainda a realização de oficinas de simulação profissional, nas quais o aluno poderá vivenciar mesmo que brevemente o trabalho realizado por alguns destes profissionais. Construir junto aos alunos um cronograma para as oficinas e visitas enfatizando a vinda de profissionais que atuem de forma direta e indireta com o campo, exemplo: agrônomos, veterinários, biólogos, zootecnistas, Patologistas de Análises Clínicas, Administradores rurais, Policiais Florestais, Artesãos e outros.

**3º módulo/ 3ª aula:** Organizados em pequenos grupos os alunos deverão construir roteiros de entrevistas a serem realizadas com diferentes profissionais. A escola buscará a colaboração dos pais que possuem propriedades que trabalham em diferentes áreas, como agricultura, pecuária de corte e leiteira, apicultura e outras. Isso para que possam receber os alunos em visitas técnicas, colaborando para o conhecimento das profissões do campo, valorizando assim a história, costumes e cultura do homem do campo.

**4º módulo/ 4ª aula:** Nesta aula os alunos serão levados para visitação a uma das propriedades mencionadas. Essas visitas realizadas em algumas propriedades poderão acontecer paralelamente à realização das oficinas profissionais realizadas na escola. Durante a visita, os alunos deverão conhecer todo o processo administrativo da propriedade, dialogando com diferentes profissionais os quais ocupam diferentes funções que se interligam para o funcionamento da propriedade. Aos alunos menores o processo de avaliação da visita se dará pela oralidade, os alunos de 3º, 4º e 5º anos, realizarão as entrevistas direcionadas e construirão os relatórios de visita, os quais serão em sala trabalhados pelos docentes de forma interdisciplinar.

**5º módulo/ 5ª aula:** Organização, estruturação e montagem da Feira das Profissões. Os alunos serão instigados a participarem de uma “Feira de Profissões”. Nesta feira, os alunos deverão se caracterizar com as profissões escolhidas apresentando suas impressões por meio de apresentações artísticas, nas quais farão encenações, demonstração de habilidades específicas, músicas e como momento de culminância haverá uma exposição de fotos e objetos relacionados às profissões, enfatizando o trabalhador rural e a atuação de inúmeros profissionais que atuam no campo.

**Produção Final/culminância:** Realização da Feira das Profissões em data a ser marcada pela direção da escola. Os familiares dos alunos juntamente com a comunidade existente no entorno da escola, serão convidados a participarem da feira, como colaboradores e convidados. Durante a feira acontecerá à exposição de

fotos e objetos relacionados às profissões, enfatizando o trabalhador rural e a atuação de inúmeros profissionais que atuam no campo, haverá ainda auditório com inúmeras caracterizações e apresentações, realizadas pelos alunos.

**Avaliação:** Será contínua e processual. Os alunos serão avaliados durante o processo de ensino aprendizagem, enfatizando o interesse e participação nas atividades realizadas.

## **6 Unidade Didática: O campo como berço da história**

**Autora:** Maria Luiza de Borba Alves

**Nível:** Ensino Fundamental – anos iniciais – 4º e 5º ano

**Componentes Curriculares:** Língua Portuguesa, História e Arte.

**Tempo estimado de desenvolvimento:** 05 semanas (01 aula semanal)

**Justificativa:** As histórias de vida dos indivíduos são construídas no decorrer dos anos sendo um registro de experiências boas ou ruins que ficam marcadas na memória. Nesta perspectiva, se comparamos a riqueza das experiências infantis das crianças da cidade com as crianças do campo, iremos constatar o quanto são ricas e infindáveis as memórias das infâncias vividas no campo. Devemos valorizar essas memórias, pois são componentes formadores da identidade de homens e mulheres do campo.

### **Objetivos:**

- ❖ Conhecer a história e a origem de cada aluno;
- ❖ Valorizar as relações de pertencimento familiar, valorizando as histórias familiares de cada aluno;
- ❖ Trabalhar contextos históricos vivenciados no campo;
- ❖ Memorizar nome e sobrenome;
- ❖ Promover o compartilhamento das histórias familiares dos alunos, enfatizando suas vivências com o campo;
- ❖ Estimular a participação na brincadeira referente à “Cápsula do tempo”.

### **Recursos e Materiais:**

- ❖ Cartazes, cartolinas, figuras, imagens diversas;
- ❖ Atividades impressas;
- ❖ Um recipiente com tampa que sirva como “Cápsula do tempo”;
- ❖ Lápis de cor, canetinhas e outros.

**Espaços de desenvolvimento:** sala de aula, pátio e biblioteca da escola

**Desenvolvimento:**

**1º módulo/ 1ª aula:** Organizados em círculo na biblioteca da escola, os alunos instigados a contar histórias de fatos que marcaram seus primeiros anos de vida. Será feito aos alunos o convite para elaboração de uma coletânea de textos composta por histórias familiares. Os alunos convidarão um membro da família para comparecerem à escola e contarem histórias familiares, fatos que envolvam superstições ou coisas engraçadas vividas no campo. Cada aluno deverá se responsabilizar por um registro histórico que será feito em formato de texto contendo um desenho. Será neste primeiro módulo organizado um cronograma para as visitas familiares.

**2º módulo/ 2ª aula:** Paralelo ao desenvolvimento das visitas os alunos trabalharão com aspectos que possam própria história, enquanto morador do campo. Nesta aula, trataremos das composições familiares, semelhanças e diferenças entre elementos da própria família. Cada aluno receberá uma folha na qual deverá desenhar a família e estabelecer relações com a vida futura, justificando suas escolhas. Depois que terminarem a atividade, cada um deverá socializá-las com os colegas de classe.

MINHA FAMÍLIA É ASSIM...

QUANDO EU CRESCER, QUERO SER IGUAL A \_\_\_\_\_ PORQUE \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação. Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ\\_AUIDigB&biw=1280&bih=657](https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ_AUIDigB&biw=1280&bih=657).

Acesso em: 02 fev. 2019.

**3º módulo/ 3ª aula:** Nesta aula, trabalharemos a importância da escola na vida dos alunos e como esse tempo marcará suas histórias e escolhas futuras, valorizando as experiências vivenciadas em um contexto de escola rural o que, por inúmeros fatores, se distingue da convivência escolar de crianças da cidade. Os alunos receberão uma folha impressa na qual deverão desenhar a escola e responder algumas perguntas relacionadas à escola. Os alunos deverão confeccionar cartazes homenageando a importância da escola.

The worksheet is titled "MINHA ESCOLA" in a box at the top. Below the title is a large empty rectangular box for drawing. Underneath the drawing area are several text prompts with lines for writing:

O NOME DA MINHA ESCOLA É \_\_\_\_\_

ELA ESTÁ LOCALIZADA \_\_\_\_\_

A COR DELA É \_\_\_\_\_

ELA TEM \_\_\_\_\_ SALAS DE AULA, TEM \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação. Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ\\_AUIDigB&biw=1280&bih=657](https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ_AUIDigB&biw=1280&bih=657).

Acesso em: 02 fev. 2019.

**4º módulo/ 4ª aula:** Nesta aula trabalharemos, a importância da turma, dos colegas de sala na vida dos alunos e como esse convívio marcará sua memória e escolhas futuras, valorizando as experiências vivenciadas em um contexto de escola rural o que por inúmeros fatores se distingue da convivência escolar de crianças da cidade. Os alunos receberão uma folha impressa na qual deverão desenhar a sua sala de aula. Os desenhos serão expostos em um mural. Os alunos conversarão sobre as afinidades e os desafios de convivência em grupo.

**MINHA SALA DE AULA**

FAÇA UM DESENHO DA SUA SALA DE AULA, COLOCANDO  
TODOS OS OBJETOS COM AS INSCRIÇÕES.

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

**Fonte:** Dados da internet, sem restrição de uso, de compartilhamento ou de modificação.  
Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ\\_AUIDigB&biw=1280&bih=657](https://www.google.com.br/search?q=atividades+para+imprimir&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidxfmt4NXgAhVLH7kGHXHgBBEQ_AUIDigB&biw=1280&bih=657).

Acesso em: 02 fev. 2019.

**Produção Final/culminância:** Nessa última semana que antecede ao lançamento da coletânea, os alunos serão estimulados a participarem de uma brincadeira que se chama “Cápsula do tempo”. Cada aluno deverá escrever uma carta falando das suas experiências vivenciadas com esse trabalho. Os textos construídos pelos alunos durante as visitas serão organizados, revisados, digitalizados, impressos e encadernados. Será marcada uma data para lançamento da Coletânea de Memórias do Campo. No dia do lançamento, as famílias serão convidadas e faremos o lacramento da “Cápsula do tempo” que deverá ficar guardada na escola por dez anos. Só depois de dez anos a “Cápsula do tempo” deverá ser aberta e os alunos que voltarem à escola para abertura da “Cápsula do tempo” receberão suas cartas.

**Avaliação:** Será contínua e processual. Os alunos serão avaliados durante o processo de ensino aprendizagem, enfatizando o interesse e participação nas atividades realizadas.

#### **4.3.4 Considerações**

Faz-se necessário ressaltar que, devido à longa extensão de cada uma das unidades didáticas formuladas, só serão apresentadas neste trabalho 06 das 08 formuladas. As unidades didáticas serão todas disponibilizadas por meio do aplicativo Padlet, podendo ser acessadas mais facilmente por meio do QR Code a ser disponibilizado para banca na defesa apresentação deste trabalho. QR Code é um código de barras bidimensional, facilmente escaneado pela maioria dos telefones celulares equipados com câmera.

Atendendo à perspectiva de alcançar o maior número de profissionais possível, optamos por disponibilizar este produto utilizando um aplicativo de internet conhecido como **Padlet**. Este aplicativo Padlet on-line apresenta-se como um "mural" ou "quadro" que permite reunir ideias e trabalhos, sendo possível compartilhá-los e modificá-los quando for necessário. Esse aplicativo pode ser especialmente útil, uma que seus usuários quando convidados podem colaborar na construção do material e partilhar novas ideias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.*

Paulo Freire.

Concluir um trabalho é, necessariamente, entregar algo, abrindo espaço para novas empreitadas. São ciclos que se encerram para dar lugar a novas buscas, a novos sonhos e a novos desafios. Somos seres inacabados, devido às imperfeições comuns à nossa existência terrena. Encerrar, dar fim a um trabalho, nem sempre significa que alcançamos todos os nossos propósitos. Entretanto, para cada coisa, há um tempo determinado. Sendo assim, há um tempo de plantio, há um tempo para cuidar, há um tempo para a colheita.<sup>14</sup>

Este estudo é fruto de muito trabalho, colhido em um tempo tempestuoso. No entanto, cuidado com muito zelo, tendo como semente a vontade, o sonho de fazer a diferença em um cenário educacional tão desestimulante e frente a acontecimentos e políticas tão desiguais.

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

---

<sup>14</sup> Baseado no livro de Eclesiástico da Bíblia Sagrada Católica.

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

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

Nas escolas rurais de Araguari/MG, o cenário não é diferente. Os registros construídos no diário de campo, por meio da observação participante, assim como a análise minuciosa dos documentos cedidos pelas gestoras das referidas instituições, possibilitou-nos constatar que somos como em outros tantos lugares, reféns de uma política pública de generalizações dominantes, que não se preocupa com a individualidade da cultura e a construção da identidade do homem do campo.

Em conformidade com o pensamento de Giroux (1997), constatamos que a cultura escolar é um lugar onde os diferentes grupos sociais se definem e se excluem mutuamente, numa batalha por significação. Para Giroux (1997), o controle social, com base nas teorias sociais, apresenta críticas ao currículo, como um mecanismo que seleciona conteúdos para o crescimento individual e, portanto, contribui apenas para a emancipação de alguns dos sujeitos. Ele vai além ao proferir que

[...] é possível encaminhar força latente de resistência de alunos e professores para organizar uma proposta curricular com conteúdo explicitamente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais e dominantes, ou seja, por meio da consciência do papel de controle e dominação, exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais, é que as pessoas podem se tornar emancipadas ou libertadas do poder e do controle. (GIROUX, 1997, p. 50).

Nessa perspectiva, modificar a educação do campo se torna fator de urgência, se considerarmos os resultados das pesquisas, os infindáveis debates e reflexões acerca de ações que possam de forma efetiva mudar a realidade das famílias que vivem no campo, dando a essas o estímulo para transcenderem da condição servil campesina, para a posição social da qual somos necessariamente merecedores.

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

Necessitamos de um olhar mais específico para as condições de vida e formação do homem do campo, adequando o currículo à necessidade de fortalecimento da cultura e das identidades desses sujeitos. O que precisamos realmente é da complementaridade, ou seja, de um trabalho educacional efetivo que conduza ao estabelecimento de um pensamento comum, no qual o campo não se perceba sem a cidade e a cidade não se perceba sem o campo. Uma nação se consolida na integração entre diferentes espaços que só existem pela relação dialética entre eles. É essencial, portanto, que estes se respeitem e colaborem para o desenvolvimento de um bem comum, gerando crescimento e ganhos para toda a população.

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

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Virgínia de Almeida *et al.* **I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia**. Recife: Associação Brasileira de Agroecologia, 2013. Disponível em: <https://www.asabrasil.org.br/images/UserFiles/File/SNEA-principios%20e%20diretrizes.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.
- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp. Recife**, v.34, n. 2, p.207-226, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/868-932-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.
- ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271996>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6>. Acesso em: 9 nov. 2018.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-76, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2018.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Escola: terra de direito. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, 2010. Disponível em: <http://files.lecufvjm.webnode.com/200000138-bab0ebca78/Artigo%20Educacao%20do%20campo%20ou%20educacao%20no%20campo.pdf>. Acesso: em 17 jan. 2019.
- BRASIL. Constituição.**Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de Abril de 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Grupo permanente de Trabalho de Educação do campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo - GPETC**: Caderno de subsídios.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília**: SECADI, 2012. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educ\\_campo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf). Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/>. Acesso em: 01 dez. 2017.

BRASIL. **Portaria 80/98**. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/propg/regulam/anexos/port80\\_98.htm](http://www.ufrgs.br/propg/regulam/anexos/port80_98.htm). Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. **Conteúdo Básico Comum (CBC) do Ensino Fundamental de Minas Gerais**. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/CC%20-%20Anos%20iniciais.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)** (2010). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/araguari/panorama>. Acesso em: 01 dez. 2017.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**. v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1/articles/roseli2.htm>. Acesso em: 01 dez. 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho. Educação. Sociedade**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1981-77462009000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1981-77462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 13 abr. 2017.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DORNELES, Caroline Lacerda. **Os Saberes Profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gautier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes**

**docentes no Brasil.** Caixas do Sul: Ucs, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>. Acesso em: 28 nov. 2018.

CARGNELUTTI, Joceli. **A unidade didática dos livros didáticos de português do ensino fundamental II: um olhar ao longo dos tempos.** 2015. 1237 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

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

**Cartilha I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia – Construindo princípios e diretrizes,** 2013. Disponível em <http://www.agroecologia.org.br/publicacoes/outras-publicacoes/outras-publicacoes/principios-e-diretrizes-i-seminario-nacional-de-educacao-em-agroecologia/>. Acesso em: 28 nov. 2018.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FERNANDES, N. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação básica do Campo”. (Texto introdutório). In: M. G. Arroyo; R. S. Caldart e M. C. Molina (org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo,** Publicações do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA, UNESP, 2005. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo.** Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação.** Ano 5. n. 9, jul./dez. 2011. Disponível em: [https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao\\_do\\_campo\\_um\\_olhar\\_histrico\\_uma\\_realidade\\_concreta.pdf](https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_um_olhar_histrico_uma_realidade_concreta.pdf). Acesso em: 23 jan. 2019.

FISCHER, Tânia. Mestrado Profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós** – Graduação, CAPES, v.2, n. 4, julho de 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/74>. Acesso em: 23 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo desafios, conteúdo, método e forma. *In*: MUNARIM, Antônio *et al* (org). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2011.

FURTADO, E. D. P. Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas na formação de educadores e educadoras no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HAJE, Salomão. Protagonismo dos movimentos sociais por uma educação do campo e uma educação básica nas escolas do meio rural. *In*.: BATISTA, Maria do Socorro (org). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas da educação do campo: pesquisas e práticas educativas**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2011.

JUNQUEIRA, Victor Hugo; BEZERRA, Maria Cistina dos Santos. **A quem interessa a educação dos trabalhadores do campo?** Uma análise do Pronacampo. Revista Exitus. v. 5. n. 2. p. 83-100. Jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/>. Acesso em: 23 jan. 2019.

MACHADO, Anna Rachel.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. v. 6, n. 3. set/dez., 2006. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060309.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna.; JESUS, S. M. S. A. de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. (org). (Coleção Por Uma Educação do Campo). Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, v. i, p. 324-330.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação no campo e o retrato do ensino rural no Brasil**. Entrevista à F. Machado do Grupo Promoção da Educação, em 6 de maio de 2011, disponível no site <http://www.coepbrasil.org.br>. Acesso em: 09 nov. 2018.  
MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação, Cidadania e Políticas Sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2004. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/752Godoy.PDF>. Acesso em: 09 nov. 2018.

PEREIRA, Isabel Brasil; RAMOS, Marise Nogueira. **Concepções e historicidade da educação profissional em saúde**. 2006. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zb2gf/pdf/pereira-9788575413180-02.pdf>. Acesso em: 09 nov.2018.

PRIBE, Miriam Cristina Schmidt. Políticas públicas de educação do campo: um estudo sobre a participação popular em Miradouro. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

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

SANTOS, Aparecido Lino dos. **Educação Do Campo: Discursos Sobre Currículo, Identidades e Culturas**. / Aparecido Lino dos Santos. – Dourados, MS: UFGD, 2015.

SANTOS, C. A. (org.). **Por uma educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008. 109 p.

SANTOS, Clarice Aparecida. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: A instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Educação/UnB. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/3939>. Acesso em: 21 ago. 2012.

Sá-silva, Jackson Ronie.; Almeida Cristóvão Domingos de; Guindani, Joel Felipe. 2009. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano. I, n.1, jul. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 21 ago. 2012.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes operacionais para a educação do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. *In*: BAPTISTA, Francisca Maria; BAPTISTA, Naidison Quintela. (org.). **Educação rural: sustentabilidade do campo**. Feira de Santana, Ba: MOC; UEFS; (Pernambuco); SERTA, 2003.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 29, p. 1089-1111, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2012.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**. Ano. 21, n. 55, Nov/2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300002>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 21 ago. 2012.