

O CURRÍCULO DA/PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: APONTAMENTOS TEÓRICOS E NORMATIVOS

The Curriculum for Rural Education: Theoretical and Normative Insights

Cintia Wanily Oliveira Mendes Santana¹

Genylton Odilon Rêgo da Rocha²

Resumo: A Educação do Campo nasce a partir de movimentos sociais contrários à educação mercadológica e urbanocêntrica imposta aos povos das florestas, dos rios, dos quilombos e dos assentamentos da Reforma Agrária. Reivindica-se um projeto de educação que integre e valorize os saberes e experiências desses múltiplos sujeitos que ressoam na rigidez do currículo normativo. Este estudo é um recorte da pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica na Universidade Federal do Pará, que tem como objeto de pesquisa o currículo da/para a Educação do Campo implementado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cururu localizada no município de Salvaterra/Pará. Neste texto, apresentamos um levantamento bibliográfico e documental cujo objetivo é identificar o que os teóricos que se debruçam sobre o estudo da Educação do Campo e a legislação educacional brasileira em vigor orientam sobre a construção do currículo da/para as escolas do campo. Para tanto, utilizamos a pesquisa documental como instrumento metodológico. Concluímos que a Educação do Campo, no contexto de discussão dos documentos e autores, traz para o debate a singularidade do campo, suas formas próprias de organização, sua cultura, tradições e relações estabelecidas com o território. São singularidades que atravessam o currículo prescrito e disputam espaço no currículo real. Nessa relação, reivindica-se o real papel do currículo na transformação social, na construção da identidade e da formação do educando em sua integralidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Currículo. Pesquisa documental.

Abstract: Rural Education was born from social movements opposed to the market and urban-centric education imposed on the peoples of the forests, rivers, quilombos, and settlements of the Agrarian Reform. An education project is demanded that integrates and values the knowledge and experiences of these multiple subjects that resonate in the rigidity of the normative curriculum. This study is an excerpt from an ongoing master's research project at the

¹ Mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/UFPA). Possui Especialização em Currículo da Educação Básica pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB/UFPA. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém (SEMEC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2700-2300>. E-mail: cinthiawanilly@gmail.com

² Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Pará. Professor titular da Universidade Federal do Pará. Diretor Geral do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica. Atua como Professor no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6264-5387>. E-mail: genylton@gmail.com

Graduate Program in Curriculum and Management of the Basic School at the Federal University of Pará whose focus is the curriculum of/for rural education implemented by the EMEF of Cururu located in the municipality of Salvaterra/PA. In this text, we present a bibliographic and documentary survey whose objective is to identify what guidelines theorists who focus on the study of Rural Education and the current Brazilian educational legislation offers regarding the construction of the curriculum of/for rural schools. To this end, we used documentary research as a methodological tool. We conclude that Rural Education, in the context of the discussion of documents and authors, brings to the debate the uniqueness of the countryside, its own forms of organization, its culture, traditions and relations established with the territory. These are singularities that cross the prescribed curriculum and compete for space in the real curriculum. In this relationship, the actual role of the curriculum in social transformation, in the construction of identity and in the formation of the student as a subject is claimed.

Keywords: Rural Education. Curriculum. Documentary Research.

1 Introdução

Pode-se afirmar, de acordo com Sauer (2012), que a ascensão do campo como território de contestação e reivindicação de direitos está historicamente ligada ao período de redemocratização do Estado brasileiro. Nesse ínterim, mais especificamente a partir de 1969, surgem movimentos e entidades como a Associação Brasileira de Reforma Agrária (Abra), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), que contribuíram para dar o pontapé inicial na mobilização e problematização de políticas destinadas ao campo. Isso porque, em suas discussões, essas entidades priorizavam a reinvidicação e a afirmação dos direitos dos sujeitos campesinos diante um projeto de sociedade democrática (Sauer, 2012).

Segundo Matos e Rocha (2020), a educação na perspectiva do campo perpassou por momentos históricos marcados por diferentes noções de sujeito e, principalmente, diferentes compreensões a respeito da função da escola situada no campo para o atendimento dos sujeitos campesinos. De acordo com os autores, “[a] Educação do Campo é um espaço marcado por contradições, conflitos e interesses, orientados pelos pressupostos de um Estado capitalista que intervém no processo educativo em função das prioridades do capital” (Matos; Rocha, 2020, p. 4).

Conforme a análise de Matos e Rocha (2020), a preocupação com a educação no cenário do campo inicialmente estava diretamente ligada com o aumento do movimento migratório no Brasil, e essa preocupação foi expressa, de forma alienante, a partir do Movimento Ruralista. Caldart (2008, p. 78) refere que essa preocupação se apresenta como uma “armadilha da visão liberal de educação”. Uma vez que “o movimento ruralista [...] é muito mais do que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural. O que realmente o define é sua face político-ideológica que permanece oculta pela questão educacional” (Matos; Rego, 2020 *apud* Maia, 1982, p. 28).

Lima (2022, p. 93) sustenta que o Movimento Ruralista, com o seu “modelo de ‘educação rural’ contribuiu para que se perpetuassem as desigualdades sociais e as relações de dependências no campo”. Isso porque, ao imprimir a necessidade de fixar os sujeitos campesinos no campo, esse movimento silenciou os direitos desses indivíduos na medida em que se utilizava de pressupostos educacionais vestidos de aparatos ideológicos, os quais muitas

vezes são utilizados na perspectiva de uma formação instrumentalizada e desconexa, na qual o saber fazer supera a razão do fazer.

Nessa perspectiva, com o intuito de promover uma mudança de paradigma na educação rural, os movimentos sociais do campo e suas lideranças empreendem uma nova noção de educação que possa “conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social” (Molina; Sá, 2012, p. 327).

Desse modo, entende-se junto a Caldart (2008, p. 71) que a Educação do Campo nasce a partir da mobilização, da problematização e da afirmação dos direitos subjetivos dos sujeitos camponeses. Ou seja: esse processo de tomada de consciência: “nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas”.

Sendo assim, torna-se imprescindível compreender a Educação do Campo no interior das “relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados” (Ribeiro, 2012, p. 296). E essa inclinação, de forma conceitual, deve direcionar o debate sobre a Educação do Campo para o tempo histórico e para a realidade a que esse se refere (Caldart, 2008).

Com o exposto, entende-se junto a Gomes (2007, p. 18) que a educação “é um processo constituinte da experiência humana”, e por essa razão um projeto de educação emancipadora deve ir na contramão de qualquer projeto político e ideológico que “produz um tipo de conhecimento deslocado do contexto sociocultural e das experiências coletivas, que traz poucas contribuições para o desenvolvimento de outro projeto de sociabilidade justo e sustentável” (Lima, 2022, p. 92).

Nesse cenário de reivindicação de direitos, a Educação do Campo nasce a partir de movimentos sociais contrários à educação mercadológica e urbanocêntrica imposta aos povos das florestas, dos rios, dos assentamentos da Reforma Agrária, e a favor de um projeto de educação que integre e valorize os saberes e experiências desses múltiplos sujeitos que ressoam na rigidez do currículo normativo.

Por essa razão, importa saber como o currículo, enquanto território de disputa (Silva, 1999; Arroyo, 2009), deve portar-se frente aos interesses e saberes dos sujeitos diversos que compõem o campo, as águas e as florestas brasileiras. E é essa reflexão que buscamos com a realização deste estudo.

Esta é um recorte da dissertação de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará – PPEB/UFPA³¹, que tem como objeto de pesquisa o currículo da Educação do Campo implementado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cururu localizada no município de Salvaterra/Pará.

Neste texto utilizamos a pesquisa documental (Cellard, 2008) com abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) para responder a questão norteadora: O que os teóricos que

³¹ Estudo ligado à dissertação de mestrado em andamento intitulada “O currículo da/para a Educação do Campo implementado pela EMEF de Cururu no município de Salvaterra/PA”.



produção e das lutas sociais do campo”. Desse modo, a Educação do Campo, sob uma perspectiva contra-hegemônica, “desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola” (Caldart, 2008, p. 81), o que, segundo Duarte (2008, p. 34), faz todo o sentido, uma vez que “só tem sentido pensar a educação, assim como os demais direitos sociais se a sua concretização tiver como diretriz fundamental a redução das desigualdades sociais existentes na sociedade”.

Observa-se, assim, que “enquanto a educação rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios” (Fernandes, 2008, p. 41). Nesse sentido, a Educação do Campo se ergue tendo como base a educação como um fenômeno social, político e de direito – e se constitui como um espaço potente para a reivindicação do direito de ter uma educação pensada desde o seu lugar.

No entanto, para que uma proposta de Educação do Campo consiga superar os pressupostos políticos, ideológicos, e, principalmente, mercadológicos, é imperioso que este projeto de educação se sustente em sua razão histórica, política e social de existir. Tudo isso, segundo Caldart (2012), está intimamente ligado ao debate conceitual dessa modalidade de educação. Para a autora, “o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente” (Caldart, 2012, p. 260).

Pode-se dizer que esse posicionamento ativo defendido por Caldart (2012) vai diretamente ao encontro daquilo que Gomes (2007, p. 18) descreve como um importante movimento de ação pedagógica. Nas palavras da autora, “é preciso ter clareza sobre a concepção de educação que nos orienta”. Sendo assim, é preciso entender que o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte de uma luta histórica de reivindicação, não apenas enquanto educação, mas também como afirmação, valorização e respeito de sua cultura, economia e, principalmente, de suas identidades.

Essas discussões, segundo Caldart (2012), nasceram “a partir das discussões do Seminário Nacional por uma Educação do Campo realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002” e culminaram no “primeiro marco legal para a Educação do Campo: as Diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo” (Molina; Sá, 2012, p. 328), de abril de 2002, expedidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Do ano de sua instituição até o ano atual, as Diretrizes da Educação do Campo sofreram algumas alterações, sendo que uma das suas últimas atualizações foi dada pela Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 do Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica, que estabeleceu as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Apesar de as Diretrizes terem significado um avanço no que diz respeito ao fundamento legal, Caldart (2018), ao realizar um balanço sobre os 20 anos de Educação do Campo no Brasil, revela uma preocupação importante. De acordo com seu estudo, a escola do campo ainda precisa expandir o diálogo para a compreensão da educação para além dos espaços escolares institucionalizados, possibilitando práticas e ações que integrem as relações que os educandos estabelecem com a natureza, com o seu território e sobretudo com o trabalho.

Além disso, a autora nos alerta sobre uma normatização curricular baseada nas escolas das capitais que atinge as escolas do campo, o que acaba por ir na contramão das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (DOEBC/2002), uma vez que o

documento coloca que a identidade das escolas do campo possui intrínseca relação com as diferentes formas de relações socioeconômicas e culturais estabelecidas no campo.

Corroborando Caldart (2018), Silva (2020) apresenta um estudo sobre as principais conquistas e resistências do Movimento Nacional da Educação do Campo. O autor realiza uma incursão pelos Fóruns Nacionais da Educação do Campo – FONEC (2010, 2012, 2013-2014, 2015, 2017, 2018, 2019), pelo primeiro e segundo Encontro Nacional das Educadoras e Educadores na Reforma Agrária – ENERA (1997, 2015) e pelas duas Conferências Nacionais da Educação do Campo – CNEC (1998, 2004) a partir da análise dos documentos produzidos nesses espaços. Como resultado da análise, o autor identificou dois momentos distintos, mas complementares, que possibilitam entender a trajetória da Educação do Campo no Brasil:

o primeiro marcado por lutas e conquistas e o segundo por lutas e resistências. Lutas e conquistas atreladas à conjuntura política e econômica que se estende de 1997 a 2010, na constituição e institucionalização da educação do campo no âmbito do Estado brasileiro. Lutas e resistências atreladas à conjuntura política e econômica que se estende de 2011 a 2019 marcando dois momentos específicos: o dos governos Dilma Rousseff – PT e os governos Michel Temer – MDB continuando com o início do governo Jair Messias Bolsonaro – PSL. Segundo momento marcado pelo aprofundamento da política econômica neoliberal com incremento do conservadorismo a partir do governo, em início, de Jair Messias Bolsonaro. (Silva, 2020, p. 2)

Além disso, Silva (2020) afirma que a construção de conhecimento sobre Educação do Campo por intermédio dos fóruns e encontros realizados precisa ser alargada para que a sociedade em geral compreenda que a Educação do Campo é, assim como a educação para a cidade, um direito público inalienável.

Nessa mesma direção, Hage (2018) já havia ressaltado a importância da produção de conhecimento sobre a temática e a necessidade de expandir a discussão sobre a Educação do Campo no seio das universidades a partir dos grupos de pesquisa, dos programas de pós-graduação e dos seminários, dos congressos e encontros para a divulgação e reivindicação dos princípios e das singularidades da Educação do Campo para contribuir para a garantia de uma educação de qualidade para os sujeitos do campo.

Sendo assim, esta incursão teórica sobre a história da Educação do Campo como movimento de luta pelo direito à educação indica que a Educação do Campo é uma modalidade insurgente, uma vez que trilha caminhos contra uma educação homogeneizadora, tecnicista e neoliberal através da reivindicação de políticas públicas sociais e educacionais que valorizem suas identidades, ancestralidades, cultura e formas de ser e viver no espaço, na natureza.

3 O currículo na perspectiva da Educação do Campo: o que apontam os teóricos e os documentos curriculares em vigor

Pode-se dizer que as questões curriculares constituem um eixo central nas preocupações dos sistemas educativos. Não poderia ser diferente se o currículo se constitui como um território em disputa (Arroyo, 2011). Sendo assim, ao conduzir uma pesquisa tendo em vista que o currículo do/para o campo é construído pelos próprios sujeitos do campo e com estes (Brasil, 2002; Caldart, 2009), partimos da definição de currículo trazida por Michael Apple (2002, p. 59), que diz: “o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação, ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém”.

Nesse entendimento, o currículo é visto como um “artefato social e cultural” (Moreira; Silva, 2002, p. 7), pois se apresenta como um objeto passível de intervenção e transformação que, de forma dialética, transita entre as prescrições políticas e normativas e as práticas curriculares desenvolvidas nos diferentes espaços escolares pelos múltiplos sujeitos cognoscentes.

Segundo Moreira e Silva (2002) o currículo apresenta-se como um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos. É por isso importante desviarmos-nos do enfoque meramente técnico e adotarmos o conceito de currículo como construção sociocultural e histórica. Nessa perspectiva, como defende Veiga (1995, p. 82),

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

Moreira e Silva (2002, p. 8) asseveram ainda que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” – pelo contrário: “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. Diante desse contexto, é necessário que as escolas repensem seus currículos, tornando-os mais democráticos e abertos para o diálogo com os diferentes saberes produzidos para além dos contextos escolares e acadêmicos, de forma a possibilitar o encontro de saberes e a ressignificação das práticas educativas e suas finalidades, o que nos parece ser primordial quando falamos sobre o currículo para a modalidade da Educação do Campo.

Para tanto, importa saber que conhecimento interessa à Educação do Campo. Pacheco (2016, p. 70) refere que “a centralidade do currículo é o conhecimento”. Segundo o autor, o conhecimento científico e o conhecimento popular exercem diferentes influências sobre o currículo: o primeiro, a partir da transposição didática pela mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar (disciplinar ou não); e o segundo, nos processos de transformação didática a partir daquilo que o autor caracteriza como “currículo em ação” (p. 70).

3.1 O conhecimento que interessa à Educação do Campo

Freire (1996) afirma que os saberes advindos da realidade sincrética dos educandos são essenciais para a promoção de uma educação preocupada com a transformação da realidade social.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? [...] Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (Freire, 1996, p. 34)

Ao alinhar os conteúdos à realidade dos educandos, Freire (1996) entende como indissociável a relação travada entre a educação e a sociedade, e isso ocorre porque a educação



exerce uma função na vida dos alunos, sendo essa função intimamente relacionada à forma como a sociedade enxerga o homem, a vida e as relações sociais.

Quando tratamos da Educação do Campo, essas questões são centrais e assumem protagonismo, pois como afirma Caldart (2008) a Educação do Campo surge como uma agenda pela transformação da sociedade da agropecuária, da agroindústria e da exploração da vida e da terra. Por isso, compreender a dinâmica societal e as tensões que a contornam são indispensáveis no processo educativo.

Arroyo (2009, 2011), ao tratar da questão cultural que adorna a formação humana do/no campo, ressalta que o importante é constatar que a cultura tem sido agregadora a ponto de unir organizações, movimentos sociais e formas de resistências diversas em prol da transformação da realidade societal brasileira onde prevalecem, entre outras coisas, vieses hegemônicos, urbanocêntricos e excludentes.

Conforme Costa e Batista (2021), as relações sociais mais amplas imprimem singularidades que devem ser observadas quando do processo educativo. Desse modo,

é fundamental que o currículo das escolas do campo contribua para a formação de uma memória histórica das lutas, das resistências, da identidade, dos processos produtivos, do trabalho no campo, todas essas temáticas trabalhadas de forma interdisciplinar, apoiada na pesquisa como princípio educativo, adotando metodologias participativas que promovam teoria e prática, tendo os estudantes como protagonistas do processo de construção do conhecimento (Costa; Batista, 2021, p. 9).

Sendo assim, no contexto da Educação do Campo, a mediação entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, segundo Santos (2009), deve ser integrada nas propostas e políticas de currículo para a Educação do Campo. Nessa relação dialógica, Santos (2009, p. 13) propõe a produção de um currículo que “busque a integração de conteúdos de diferentes campos, rompendo com a organização disciplinar”, e que se articule com os problemas da vida cotidiana, “buscando formas de trabalho que permitam ao aluno construir conhecimento, bem como diferentes habilidades intelectuais, formas de conduta e valores”.

E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades, “aspectos não considerados pelo paradigma da educação rural” (Fernandes; Molina, 2004, p. 61). Nesse sentido, a Educação do Campo “procura romper com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local – global – local” (Fernandes; Molina, 2004, p. 68). A produção de conhecimento para a Educação do Campo deve ser “espaço de renovação dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas” (Fernandes; Molina, 2004, p. 84).

Arroyo (2009, p. 98) diz que “na luta pela terra se reafirmam as formas de produção da existência, se dá um novo enraizamento social e cultural, base de todo processo educativo e formador”, ou seja: os processos de culturais, históricos e sociais exercem influência na produção de conhecimento na perspectiva da Educação do Campo, e por conseguinte na sua produção curricular.

Um outro fator importante na produção dos conhecimentos e saberes no contexto da Educação do Campo está no fato de que há uma necessidade de relacionarmos como complementares os saberes da tradição e alguns conhecimentos científicos, visto que essa relação de complementaridade está presente na exigência da qualificação dos diferentes saberes e formas de organização do conhecimento no campo, que toma como referência a terra de forma complexa e transdisciplinar (Caldart, 2008; Arroyo, 2009; Arroyo, 2011).

Diante disso, em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimos de arcaico e atrasado, a concepção de Educação do Campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade – enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

E o modo de fazer a luta pela escola que compreenda esses conhecimentos como válidos e valiosos tem desafiado os camponeses a reivindicá-la como um direito subjetivo inalienável. Assim, é preciso compreender os sujeitos camponeses como sujeitos de direito, humanos, sociais, coletivos, com a vida real e por inteiro, capazes de trazer as contradições sociais, as potencialidades e os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico e de requerer uma concepção de conhecimento e de estudo que trabalhe com essa vida concreta (Caldart, 2012).

Assim, a Educação do Campo vem exigindo um Estado articulador, que lhe permita ser o lugar do aprender a estabelecer novas relações com a sociedade, de forma a garantir um conjunto de ações participativas e democráticas; a Escola como o lugar do conflito e do diálogo entre os conhecimentos e saberes e a Sociedade, o espaço privilegiado da produção de novos sentidos democráticos e solidários. Esta tríade se complementa e se articula na produção de uma outra cultura emancipatória.

Depreendemos por fim que o conhecimento na perspectiva da Educação do Campo parte da compreensão das singularidades dos sujeitos do campo e da integração destes aos conhecimentos científicos socialmente produzidos, o que resulta em uma proposta de intervenção oriunda da síntese desses dois momentos.

3.2 O currículo da Educação do Campo na legislação educacional brasileira

Para este estudo, consideramos que os documentos possuem algo de objetivo a revelar. O pesquisador deve situar-se dentro do processo de definição, vendo o mundo a partir do ponto de vista do corpo documental que estuda: “devemos ser capazes de tomar o lugar de outros. Essa tomada de papel é uma interação” (Esteban, 2010, p. 67).

Fávero e Centenaro (2019) compreendem que esse é um movimento de reconstrução conceitual que realizamos na pesquisa documental, cuja singularidade é definida pela sua dimensão qualitativa, globalizante e holística. Isso quer dizer que o documento está para além do apresentado, ele não é neutro e tampouco descomprometido com o contexto socioeconômico e cultural a partir do qual foi constituído.

Com isso em vista, consultamos os seguintes dispositivos legais: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010), Ensino Fundamental de Nove Anos (2010) e Educação do Campo (2002), a Política de Educação do Campo (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Conforme refere Dourado (2017), é por intermédio da Constituição Federal de 1988 – CF/88 (BRASIL, 1988) que há de fato um avanço considerável no planejamento educacional, quando se insere a educação no campo dos direitos sociais. A CF/88, também conhecida como Constituição Cidadã, afirma no seu Art. 6 que a educação se constitui como um direito social a ser garantido a todos os brasileiros. Mais adiante, no Art. 23, parágrafo V, refere que é dever da União em regime de colaboração com os demais entes federados (Estados, Distrito Federal e Municípios) proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação a todos os brasileiros.



Tomando como norte os pressupostos elencados pela LDB/96, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBEC referem no Art. 5º:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002, Art. 5º)

As DOEBEC explicitam que os processos educativos desenvolvidos nas escolas do campo devem ter como norte os aspectos inerentes aos educandos camponeses, aspectos estes ligados à cultura, à memória individual e coletiva das múltiplas identidades que compõem o espaço rural brasileiro.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, orienta no seu Art. 11 que:

A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas (Brasil, 2010a, Art. 11).

As DCN apresentam uma concepção de currículo alinhada aos elementos da cultura e das relações sociais mais abrangentes que integram os educandos na perspectiva da educação integral. Conforme o inciso 1 desta resolução, o currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais.

Dessa forma, o currículo passa a ser compreendido como um conjunto de “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos” (Brasil, 2010a, Art. 13).

A perspectiva de currículo adotada pelas DCN contribui para o desenvolvimento do que as DOEBEC definem no Art. 2, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, Art. 2).

Sendo o currículo um conjunto de experiências que se desdobram em torno do conhecimento para a construção da identidade do educando, a concepção de conhecimento definida salta o que se entende como conhecimento científico materializado nas disciplinas escolares, abrangendo as diferentes formas de conhecer, produzir e compreender as diferentes manifestações de conhecimento.



Em complemento, a Resolução nº 2 do CNE/CEB no ano de 2008 refere no seu inciso primeiro que a “organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (Brasil, 2008, Art. 10). Para tanto, o Art. 11 estabelece que o desenvolvimento rural deve apresentar-se como um eixo integrador das políticas educacionais pensadas, sobretudo pelos municípios, dada a condição de estarem mais próximos dos locais onde residem as populações rurais.

Esse processo de contextualização das propostas educacionais, em respeito às singularidades territoriais do Brasil, também aparece em destaque na Base Nacional Comum Curricular – BNCC como complementação na parte diversificada deste documento. De acordo com a Base, a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Por essa razão, BNCC e currículos assumem papéis “complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2017, p. 16).

O conjunto de decisões às quais a BNCC faz alusão diz respeito à autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares em adequar a BNCC ao contexto e às características dos alunos na parte diversificada da Base, de modo a:

- 1) Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- 2) Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- 3) construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- 4) manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (Brasil, 2017, p. 16).

Conforme a Base, essas orientações devem ser consideradas quando da organização de currículos e propostas educacionais adequadas às diferentes modalidades de ensino. Com essa afirmação, a BNCC coloca a necessidade de os sistemas de ensino e as instituições escolares assumirem a responsabilidade para com a adequação dos currículos e propostas a serem implementadas nos diferentes contextos do Brasil.

A Educação do Campo está inserida na diversidade que compõe o campesinato brasileiro. Neste estudo entendemos o currículo como um território de disputas, mas também com um espaço de (re)criação, o que conforme Moreira e Candau (2007) também propicia a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social em que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais.

O delinear dos documentos curriculares no Brasil, sobretudo a partir da CF/88, indica uma preocupação com os diferentes fatores sociais, econômicos, culturais e ambientais que envolvem os processos educativos que se dão no espaço escolar. Essa evidência nos dá



perspectivas para o desenho de um currículo alinhado aos princípios da Educação do Campo como aponta o Decreto nº 7.352 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo:

- I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010b, Art. 2)

A Política de Educação do Campo baseia-se em princípios que valorizam a diversidade, a contextualização, a participação e a interação com a realidade do espaço rural. Esses princípios buscam promover uma educação mais inclusiva e alinhada às reais especificidades das comunidades do campo, considerando suas práticas, culturas, tradições e saberes locais.

Nesse sentido, a incursão pelos documentos curriculares que regem a Educação do Campo deixa claro que o currículo do/para a Educação do Campo precisa ter como norte o princípio da educação como direito público e subjetivo, pois as ações empreendidas para esse fim deverão garantir o respeito a identidades, culturas e formas de ser e estar no campo e no espaço escolar do campo.

Os documentos consultados apontam para uma compreensão mais ampla, inclusiva e democrática desses princípios, que se encontram a cada dia construindo e (re)construindo os alicerces das escolas em seus mais diversos campos do conhecimento, levando em consideração as contribuições trazidas pelos educandos para dentro dos espaços escolares e fora deles.

4 Considerações finais

Sabemos que a Educação do Campo nasceu das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político-pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais, e portanto o currículo do/para o campo apresenta-se imbricado com os conhecimentos resultantes desses plurissaberes.

Nesse sentido, ao promover uma Educação do/no Campo que seja contextualizada, relevante, inclusiva e que respeite a diversidade e a identidade cultural das comunidades rurais, como referem os documentos, contribui-se para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Compreender a Educação do Campo como um direito público e subjetivo imprime a necessidade de serem desenvolvidas políticas públicas e educacionais que deem ênfase às reais particularidades e nuances do espaço rural onde o processo educacional acontece, uma vez que a prática educacional tem um fim e uma intencionalidade intrínseca com o contexto que atua – isso porque a educação caracteriza-se, historicamente, pela sua importante e por vezes estratégica função social.

Nesse sentido, pode-se refletir que o problema curricular das escolas do campo não pode ser discutido e tratado sob fundamentos da concepção burguesa de escola, uma vez que esta foi pensada, organizada e instituída para realidades urbanas, visando atender, sobretudo, as demandas da sociedade capitalista em ascensão.

A partir do exposto, se entendemos que “o currículo produz identidades individuais e coletivas” (Silva, 1999, p.16), então não se mostra coerente a elaboração de currículos da/para as escolas do campo deslocados dos construtos sociais produzidos no/pelo campo, como pode ser visto nas legislações educacionais em vigor e nas contribuições dos autores e autoras discutidos.

A Educação do Campo traz para o debate a singularidade do campo, suas formas próprias de organização, sua cultura, tradições e relações estabelecidas com o território. São singularidades que atravessam o currículo prescrito e disputam espaço no currículo real (SACRISTÁN, 1999). Nessa relação, reivindica-se o real papel do currículo na transformação social, na construção da identidade e da formação do educando em sua integralidade.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011. 374p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE; CEB, 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010a. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 10 nov. 2023.



BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010:** Política Nacional de Educação do Campo. Brasília, DF. 2010b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10/11/2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, B. *et al.* **Educação do Campo:** campo – políticas públicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008, (67-86p.).

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P.; Frigotto, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo** (pp. 259-266). Rio de Janeiro, RJ: Expressão Popular, 2012.

COSTA, L. M.; BATISTA, M. S. X. O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2021. ISSN1983-1579. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58081>. Acesso em: 02 nov. 2023.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** 2.ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Rev. Contrapontos:** v.19, n.1. p. 170-184, 2019. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13579>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

HAGE, S. A. M. **Trabalho, natureza e cultura como referência para a construção da escola pública do campo na Amazônia.** Projeto Universal do CNPq, 2018.

LIMA, E. de S. A. Educação do campo como espaço de resistência política e epistemológica: as lutas por outras pedagogias. **Revista Teias**, v. 23, n. 68. jan./mar. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/60893/41461>. Acesso em: 20 out. 2023.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

