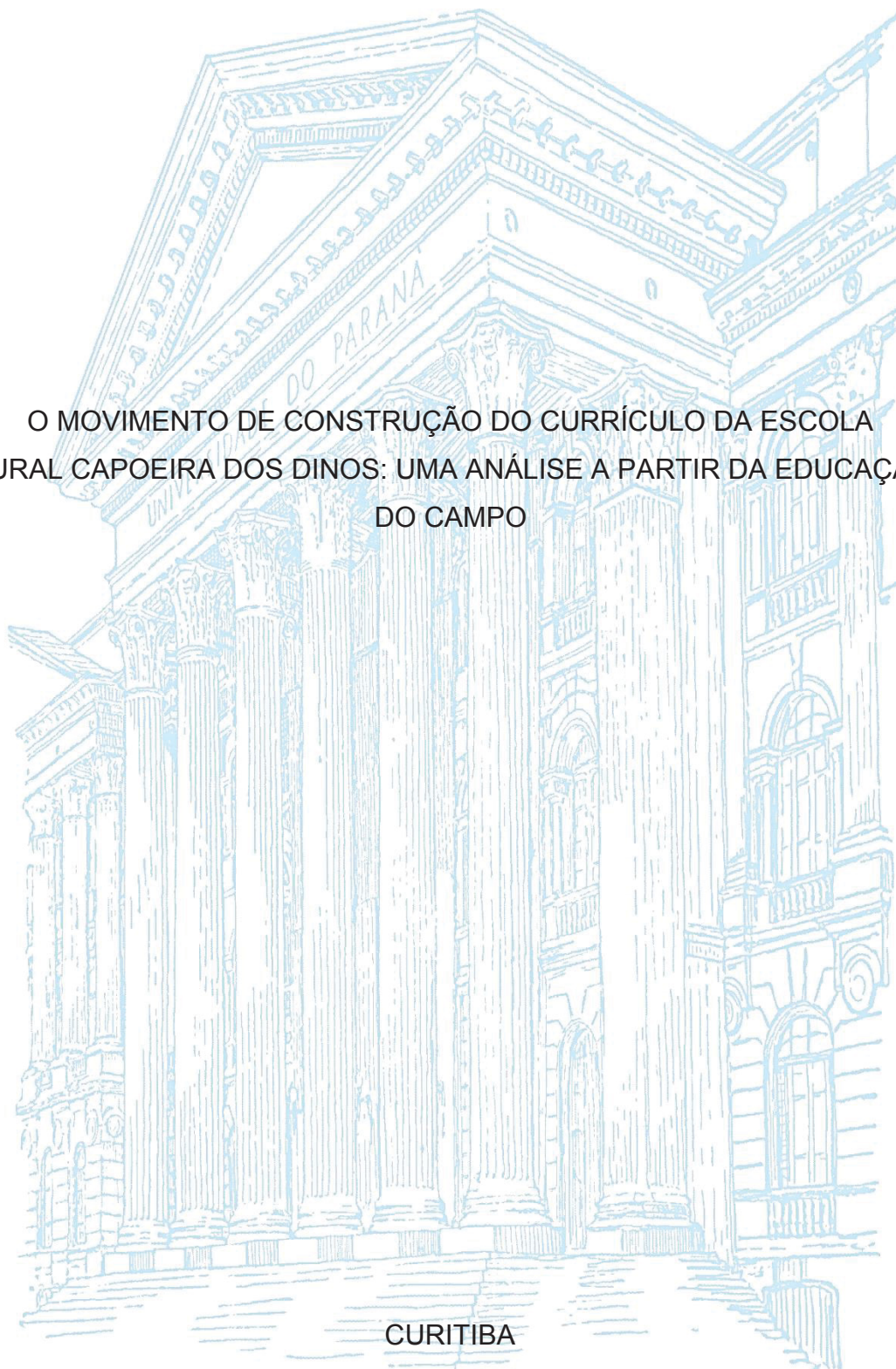


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CÉLIA REGINA NUNES CARDOSO SILVA

O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA  
RURAL CAPOEIRA DOS DINOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO



CURITIBA  
2021

CÉLIA REGINA NUNES CARDOSO SILVA

O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA RURAL  
CAPOEIRA DOS DINOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sônia Fátima Schwendler

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Silva, Célia Regina Nunes Cardoso.

O movimento de construção do currículo da Escola Rural Capoeira dos Dinos : uma análise a partir da educação do campo / Célia Regina Nunes Cardoso Silva. – Curitiba, 2021.  
136 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientadora: Profª Drª Sônia Fátima Schwendler

1. Educação rural – Brasil – Currículos. 2. Currículos – Escolas rurais.
3. Escolas rurais – Piraquara (PR). I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CELIA REGINA NUNES CARDOSO SILVA** intitulada: **O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA RURAL CAPOEIRA DOS DINOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**, sob orientação da Profa. Dra. SONIA FÁTIMA SCHWENDLER, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 10 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica  
11/12/2020 17:28:48.0  
SONIA FÁTIMA SCHWENDLER  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
21/01/2021 16:33:56.0  
MARCIA BAIERSDORF  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
11/12/2020 21:40:02.0  
MARCOS GEHRKE  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
CENTRO-OESTE)

Assinatura Eletrônica  
11/12/2020 11:48:43.0  
MARIA ANTONIA DE SOUZA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA  
GROSSA)

---

Rockefeller nº 57 Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal [Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015](#).

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 65511

**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 65511**

Dedico esse trabalho às educadoras e aos educadores das escolas do/no campo, que em seus desafios cotidianos lutam por uma educação que emancipa, forma e educa.

Aos meus pais Manoel e Olindina, ao meu filho amado Fernando Bruno e a nossa pequena estrelinha Sophie Charlotte, que trazem a alegria de cada dia.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento que expressa todo reconhecimento, sendo a expressão de uma emoção singular por pessoas que nos fazem ações positivas e nos oferecem toda simplicidade, aprendizado e compartilhamento de experiências e vivências. Assim, quero agradecer a todos e todas que, de maneiras diferentes, contribuíram para minha formação pessoal, profissional e acadêmica.

Primeiramente a Deus, por me conduzir pelos caminhos seguros e por proporcionar tudo que tenho e sou.

Aos meus amados pais, *Manoel Romiro Nunes Cardoso e Olindina Nunes Cardoso*, que sempre me apoiaram e incentivaram nos estudos. Obrigada por todo carinho e amor dedicados a mim e aos meus irmãos.

A minha irmã, *Marili Nunes Cardoso*, querida amiga, conselheira, meu apoio e porto seguro nos momentos de insegurança.

Aos meus irmãos, *Ronei Nunes Cardoso e Marcos Aurélio Nunes Cardoso*, que me apoiaram nesta caminhada.

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Fatima Schwendler, que me proporcionou momentos de reflexões e de aprendizagens. Obrigada pelas orientações, por compartilhar suas experiências, suas leituras de mundo e, principalmente, pela leitura do mundo camponês, da Educação do Campo, dos movimentos sociais e da luta das mulheres do campo. Todo seu trabalho como professora, pesquisadora são referenciais para mim.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Antônia de Souza, à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marcia Baiersdorf e ao Prof Dr Marcos Gehrke, pelas contribuições, provocações, indicações e indagações, tão importantes e necessárias, apresentadas durante o processo de construção desta pesquisa. Gratidão!

À Universidade Federal do Paraná, UFPR, especialmente, a todos os professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, comprometidos com uma educação de qualidade.

Às educadoras da Escola Rural Municipal Capoeira dos Dinos, em especial às educadoras: *Rosa, Telma e Tereza*, que colaboraram com esta pesquisa, tecendo novos olhares sob o processo educativo e formativo dos educandos e educandas da comunidade rural.

À Secretaria Municipal de Educação de Piraquara, na representatividade da coordenadora *Rubian Mara de Paula*, que contribuiu com fontes necessárias para a análise da pesquisa.

Minha gratidão as minhas colegas de Mestrado, Mari e Aline. Obrigada por ter compartilhado com vocês momentos de alegria, de certezas e incertezas. Vocês serão sempre minha fonte de inspiração.

As minhas queridas amigas, companheiras, conselheiras e incentivadoras de novos desafios. Meu carinho e amor sempre àquelas que são minhas “irmãs” de/do coração: *Silvia, Regiane e Claudiovane (Clau)*.

Vocês se contentarão com o céu luminoso?  
Não mais sairão da água morna?  
Ficarão retidos na floresta?  
Estarão sendo iludidos?  
Sendo consolados?  
O mundo espera por suas exigências.  
Precisa de seu descontentamento, suas sugestões.  
O mundo olha para vocês com um resto de esperança.  
É tempo de não mais se contentarem  
Com essas gotas no oceano.  
(BERTOLT BRECHT)



## RESUMO

Esta pesquisa analisa o movimento de construção do currículo da escola Rural Capoeira dos Dinos, no município de Piraquara, Paraná, a partir do protagonismo das educadoras da escola. Com base na literatura da temática da educação do campo e do currículo, este estudo evidencia possibilidades de reinterpretação e reelaboração do texto curricular no contexto da escola pesquisada. Ao investigar o movimento de construção esta pesquisa tem como principal temática o currículo da escola no campo, a partir da perspectiva epistemológica da Educação do Campo, lançando um olhar sobre o movimento que ora se aproxima ora se distancia dos princípios de uma educação dos povos do campo, uma Educação do e no Campo. Argumenta-se que o maior desafio é a construção de um currículo que traduza as necessidades e anseios da comunidade campezina contra o modelo urbanocêntrico vigente. Os dados, obtidos entre os anos de 2019 e 2020, a partir da metodologia da história oral, envolvendo cinco educadoras, revelam quão frágil tem sido a participação dos sujeitos na construção do currículo e nos processos formativos, os quais deveriam contribuir para a formação continuada das educadoras, seja na compreensão e reorganização curricular, seja na formação humana e profissional. Para atingir esse objetivo, buscou-se responder a seguinte questão de investigação: Como a escola e seus sujeitos se aproximaram ou não dos princípios da educação do campo no contexto da escola pesquisada, e como estes princípios são apresentados no currículo escolar? Entendendo a educação do campo como paradigma teórico, buscou-se analisar os dados e fundamentar a questão do currículo a partir da relação educação-campo-política pública. Os resultados obtidos indicam que as propostas curriculares não diferem do currículo das escolas da rede municipal, seguindo a regularidade da política local. No entanto, há indicativos de situações que revelam tentativas de priorizar conteúdos e estratégias que contemplem as especificidades da comunidade rural, no trabalho docente, a partir do processo de recontextualização curricular. Assim, ao problematizar a construção da proposta curricular encontramos educadoras engajadas num trabalho mais próximo à realidade dos educandos e educandas. No mesmo sentido, é possível destacar que o protagonismo das educadoras se configura como eixo primordial na construção do currículo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Rural. Currículo. Recontextualização.

## ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the construction of the pedagogical curriculum of Capoeira dos Dinos, a countryside school situated in Piraquara, Paraná. The role of the school's teachers, as well as literature studies on education and pedagogical curriculum were used as a starting point. This paper presents possibilities of reinterpretation and re-elaboration of the curricular text in the context of the researched school. The understanding of the construction process of the document were held by an epistemological perspective of the Countryside Education, that in one hand conveys the reality of its locals, and on the other hand distances itself from the principles of an education to these students. It is argued that the high challenge in this scenario is the construction of a curriculum that reflects the needs and desires of the communities living in the countryside, against the urban-centered model in use. The data collected between 2019 and 2020 through the oral history methodology involved an interview with five educators and revealed how fragile the participation of the subjects have been in the construction of the curriculum and in the training processes, that should provide continued learning experiences, whether in the understanding and reorganization of the curriculum, or in human and professional development. To achieve the research objective, we sought to answer the questions: How do the school and its subjects approached or not the principles of the countryside education in the context of the school, and how are these principles presented in the curriculum? The countryside education works as a theoretical paradigm, having said that, the data was analyzed through the relation between education, countryside, and public policies. The achieved results indicate that the curriculum proposals do not differ from the curriculum of the urban-centered schools, to follow the local policy. However, there are indicators that reveal a process of curricular recontextualization to prioritize some contents and create strategies to fulfil specificities of the countryside community. Thus, even though there are problems on the construction of the curriculum proposal for these students, it is possible to find educators engaged in a work that embrace their reality and needs. In this sense, it is worth highlighting how important is the role of the educators, that might be configured as a primary axis for the discussion of curriculum construction.

**Keywords:** Countryside Education. Rural Education. Curriculum. Recontextualization.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO RURAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	48
TABELA 2 – OS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO.....	70
TABELA 3 – ESCOLAS RURAIS DE PIRAQUARA.....	80
TABELA 4 – FUNCIONAMENTO DA ESCOLA RURAL MUNICIPAL CAPOEIRA DOS DINOS.....	84
TABELA 5 – SINAIS DE UM TRABALHO ARTICULADO .....	111

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA RURAL MUNICIPAL CAPOEIRA DOS DINOS.....	17
FIGURA 2 – ÁREA RURAL E URBANA DO MUNICÍPIO E PIRAQUARA .....	76
FIGURA 3 – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO DE PIRAQUARA.....	77
FIGURA 4 – CRESCIMENTO POPULACIONAL DA PIRAQUARA.....	77
FIGURA 5 – LOCALIZAÇÃO DAS ÁREAS DE PROTEÇÃO AMBIENTAL .....	79
FIGURA 6 – ESCOLAS RURAIS – DESFILE CÍVICO .....	81
FIGURA 7– LOCALIDADE DOS EDUCANDOS DA COMUNIDADE CAPOEIRA DOS DINOS.....	83
FIGURA 8 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL CAPOEIRA DOS DINOS, DÉCADA DE 1950 .....	85
FIGURA 9 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL CAPOEIRA DOS DINOS, 2019.....	86
FIGURA 10 – ENCONTRO DAS ESCOLAS RURAIS, 2005.....	112

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
ENERA	- Encontro Nacional de Educadoras e Educadores na Reforma Agrária
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASTER	- Movimento dos Agricultores Sem-Terra
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PTD	- Plano de trabalho docente
PRONACAMPO	- Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RMC	- Região Metropolitana de Curitiba
SMED	- Secretaria Municipal de Educação
UNB	- Universidade de Brasília
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
ULTAB	- União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROCESSO FORMATIVO</b> ..	29
1.1 A EDUCAÇÃO COMO PROMOTORA DA HUMANIZAÇÃO.....	29
1.2. APRENDENDO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	34
1.3 OS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO RURAL.....	37
<b>CAPÍTULO 2- O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	53
2.1 REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA DO/NO CAMPO.....	53
2.2 CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL .....	58
2.3 A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO QUE ATENDA AS NECESSIDADES DOS POVOS DO CAMPO.....	64
2.4 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO PRESCRITIVO .....	68
<b>CAPITULO 3 – O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA RURAL CAPOEIRA DOS DINOS</b> .....	73
3.1 O MUNICÍPIO DE PIRAQUARA.....	74
3.2 A ESCOLA RURAL MUNICIPAL CAPOEIRA DOS DINOS .....	82
3.3 O PERFIL DAS EDUCADORAS DA ESCOLA RURAL MUNICIPAL CAPOEIRA DOS DINOS.....	90
3.4 AS PROPOSTAS CURRICULARES DA ESCOLA .....	95
3.5 O MOVIMENTO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA .....	103
3.5.1 Aproximações no processo educativo com os princípios da Educação do Campo.....	107
3.6 PROVOCAÇÕES NECESSÁRIAS.....	113
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	119
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	123
<b>APÊNDICE</b> .....	131
<b>ANEXO</b> .....	135

## 1.INTRODUÇÃO

*Estamos na história, fazemos história e temos memória histórica – nós mesmos a registraremos, a construiremos com nossas lutas, escrevendo nosso futuro.*  
(CARTA-MANIFESTO 20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PRONERA, 2018)

A história dos povos do campo é marcada pela luta e resistência de homens e mulheres que enfrentam, coletivamente, os desafios impostos pela sociedade capitalista. Uma história que está imbricada com o problema da terra, envolvendo o gigantesco movimento do capital internacional sobre a agricultura e o território do campesinato. A violência do capital e de sua lógica expõe os trabalhadores e trabalhadoras do campo à subordinação ao modelo tecnológico-agricultura industrial – que escraviza os territórios e sujeitos do campo. Ao mesmo tempo, expõe de forma mais explícita as contradições do sistema capitalista, sendo estas econômicas, sociais e ambientais, afetando ofensivamente o futuro da humanidade.

A educação e o direito à educação dos povos do campo estão permeados por estas contradições sistêmicas. Por certo que existem tensões e contradições de concepções teóricas entre os sujeitos envolvidos com a Educação do Campo, e estas precisam ser interpretadas e apreendidas por meio de uma análise mais rigorosa. Mais do que isto, é preciso posicionamento que articule teoria e prática na defesa da Educação do Campo. É fundamental, assim, entender o contexto para compreender as relações que se estabelecem, principalmente, na interferência da organização e funcionamento da escola.

Portanto, esta pesquisa tem como principal temática o currículo da escola no campo a partir da perspectiva epistemológica da Educação do Campo, lançando um olhar sobre o movimento que ora se aproxima, ora se distancia dos princípios de uma educação dos povos do campo, uma Educação *do* e *no* Campo.

A pesquisa realizada na Escola Rural Municipal Capoeira dos Dinos, no município de Piraquara, se articula com minha trajetória de vida pessoal e profissional, pois tenho uma história com esta escola, com os sujeitos escolares e com a comunidade. Mas, muito antes de trabalhar nessa instituição, este

espaço já estava impregnado em mim, a partir das histórias de meus pais que viveram no Bairro Capoeira dos Dinos até o ano de 1972.

Meu pai foi alfabetizado na pequena escola Capoeira do Dinos e em vários momentos contava das dificuldades de se estudar em sua época, das distâncias percorridas, das turmas multisseriadas, da alimentação e de seus professores. “Estudar e se formar”, dizia ele, era “tirar a quarta série”, que para a família era motivo de orgulho.

Para meu encantamento pude conhecer de forma mais aprofundada a organização da escola durante o curso de magistério. Era início dos anos de 1990, mas a escola ainda parecia como nos relatos do meu pai. Em suas palavras, a escola era de madeira, doada pelos moradores. Havia duas salas de aula bem pequenas, as mesas/cadeiras da sala eram inclinadas e um banco servia de cadeira. A professora dividia a turma. De um lado os alunos da 1ª e 2ª séries, e do outro, os da 3ª e 4ª séries.

Conhecer a realidade das escolas rurais e de outros espaços educativos integrava o currículo do curso de Magistério, envolvendo dois componentes: Didática (estágio supervisionado) e Estrutura e Funcionamento das instituições escolares. Os anos de 1990 a 1994 representaram, assim, para a educação dos futuros profissionais da educação, um novo olhar pautado nas questões da diversidade e desigualdades com o objetivo de organizar e encaminhar as atividades junto aos educandos. No entanto, as observações eram ainda de forma superficial, não possibilitando uma análise mais densa sobre estes espaços.

Nas “andanças pedagógicas” que fiz durante aquele ano encontrei as ditas turmas multisseriadas, o prédio de madeira, a cozinha repleta de frutas e verduras trazidas para completar o lanche dos educandos. Esta organização se manteve até o início do ano de 2000.

As observações do estágio supervisionado que realizei na escola, revelaram um trabalho sério e amoroso entre professores e educandos. Acredito que foi este encantamento que me possibilitou anos mais tarde retornar como professora neste espaço escolar.

Desde pequena a vontade de ser professora me encantava, lembro-me de nos reunir no pátio de casa para brincarmos de “escolinha”, juntos com meus três irmãos e quatro primos que moravam ao lado de casa. Nossas mães



improvisaram uma porta que nos servia de quadro-negro e nos davam apoio, dizendo que ser professor era uma profissão muito importante. O sonho dos meus pais era que alguém da família concluísse o antigo Segundo Grau, pois ninguém da família dos “Nunes” havia concluído o ensino fundamental. Meu pai só possuía a terceira série do ensino fundamental e minha mãe não era alfabetizada. Assim, minha irmã e eu acabamos nos dedicando ao magistério.

Em 1991, concluí o magistério e comecei a lecionar numa pequena escola no município de Piraquara. Naquela época as condições de trabalho docente eram extremamente precárias. Com o salário que recebia comprava os recursos pedagógicos para trabalhar com os educandos e, em cada início de ano letivo visitávamos as editoras para conseguir algum livro didático. A rede municipal de Piraquara não possuía nesta época materiais próprios, tão pouco um currículo. Assim, os conteúdos eram selecionados a partir dos livros didáticos.

No final dos anos de 1997, diante das dificuldades enfrentadas na escola para trabalhar com os estudantes que apresentavam problemas de aprendizagem, ingressei no Instituto de Educação do Paraná para cursar uma especialização na área de Deficiência Mental. Neste período, a direção da escola, em que lecionava, concedeu uma ajuda de custo para que eu e outra colega pudéssemos concluir o curso.

Ao final do curso, promovemos na escola um grupo de estudos responsável em discutir e elaborar recursos pedagógicos a fim de atender os educandos com necessidades especiais<sup>1</sup>. O grupo de estudo reunia-se a cada quinze dias, aos sábados, tendo uma duração de cerca de dois anos. Importante destacar, que os motivos que nos moveram a dedicar nosso tempo para compreender como nossos educandos aprendem, sempre estiveram relacionados à mudança de postura e na busca por um ensino de maior qualidade. Leituras das obras de Paulo Freire, Celso Vasconcelos, Demerval Saviani e de Vygotsky eram obrigatórias nessa época.

---

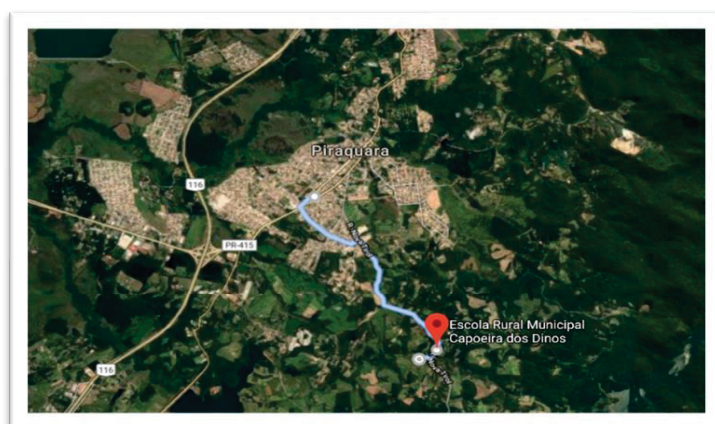
<sup>1</sup> A década de 1990 foi marcada pelo plano decenal da educação e a inclusão de educandos que apresentassem necessidades especiais. Nesse período a escola trilhava os primeiros passos em direção a uma educação inclusiva, necessidade que redirecionava a prática pedagógica. No mesmo sentido emerge novos sentidos à educação pautada numa perspectiva mais progressista. O grupo de estudos assim nasce da necessidade de se repensar as práticas pedagógicas e de fortalecer ações no que tange o papel do professor da escola pública.

Findado o grupo de estudos e encantada com a beleza de ensinar, decidi aprofundar meus estudos. Então, em 1999, ingressei na graduação, no curso de Letras Português/Espanhol pelo Centro Universitário Campos de Andrade (2003). Confiante de que poderia fazer a diferença na vida escolar dos educandos e na organização do trabalho pedagógico, dei continuidade aos meus estudos me especializando em Pedagogia Escolar pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (2005).

O curso de especialização - Pedagogia Escolar - permitiu que atuasse de 2002 a 2009 como coordenadora pedagógica, sendo responsável pela formação dos professores e professoras da rede pública municipal. Durante este tempo descobri que o que me inquietava era o aprender. Aprendia com meus colegas de trabalho, com as alegrias dos educandos e educandas que mais necessitavam de um educador consciente de sua tarefa e, mais que isto, via nos olhos daquela comunidade da rede pública o quão importante era o estudo, a escola, os educadores e educadoras.

Este movimento me levou ao final de 2009 a ser convidada, pela comunidade escolar da escola Rural Municipal Capoeira do Dinos, a estar na direção da instituição, completando três gestões (2010 a 2016), período em que pude conhecer e vivenciar as dificuldades que os educandos enfrentavam todos os dias. Para chegar até a escola, percorria cerca de dez quilômetros todos os dias. Abaixo se pode visualizar meu trajeto casa-escola-casa.

FIGURA 1– LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA RURAL MUNICIPAL CAPOEIRA DOS DINOS



Fonte: Google Maps, 2019

Apesar de a minha família ter se deslocado da comunidade rural, na década de 1970, ainda se observa poucas mudanças ocorridas neste espaço. As grandes extensões de terra de pequenos proprietários foram sendo substituídas por áreas de ecoturismo, por prática de pecuária, agricultura e preservação permanente.

Na função de diretora da escola, busquei estabelecer planos de ação que primassem por um processo mais democrático, dividindo responsabilidades e fortalecendo os órgãos colegiados da escola.

Uma ação relevante, que me recorro com grande alegria, foi a implementação do Clube de mães e amigos da escola, que se reuniam semanalmente para conversar sobre assuntos gerais, tais como: filhos/as, problemas na comunidade. Durante os encontros, as mulheres (mães, avós, tias, amigas) também trocavam experiências, contavam histórias e ensinavam a costurar, fazer enfeites, bonecas, toalhas. Conhecer a realidade daquelas mulheres e suas histórias de vida me fez perceber como a escola era um espaço tão importante para elas e para seus entes queridos.

O funcionamento da escola iniciava às seis horas e trinta minutos da manhã, porque os educandos e educandas advinham de várias localidades da comunidade rural do município de Piraquara. Alguns moravam cerca de dezoito quilômetros de distância da escola e se utilizavam do transporte escolar. Devido a esta especificidade, a rotina escolar era organizada da seguinte maneira: um grupo de educandos chegava às seis horas e quarenta minutos e outro às sete horas e quinze minutos da manhã; era ofertado lanche da manhã e atividades lúdicas até o horário de início das aulas; o almoço era servido tanto para os educando que estudavam no período da manhã quanto para os da tarde, que chegavam às onze horas e trinta minutos; o transporte escolar deixava os educando do período da tarde em horário diferenciados, enquanto um grupo chegava as onze horas e trinta minutos outro só por volta das doze horas e quarenta minutos, assim os educandos da manhã tinham uma rotina escolar de cerca de seis horas.

A experiência como diretora me fez perceber a importância da realização de um trabalho coletivo, com vistas a um processo educativo voltado para comunidade e seus sujeitos. Assim, é imprescindível considerar a história de vida dos estudantes, suas expectativas com a escola e o contexto em que estão

inseridos, alimentando o pensar e o fazer pedagógicos. Ao mesmo tempo, cabe a reflexão sobre os processos de exclusão e as formas precárias de viver das crianças e adolescentes que frequentam a escola pública localizada no campo. As questões não podem ser ignoradas, ao contrário precisam ser eixos que incorporam as formas de socialização, de aprendizado e de formação dos sujeitos.

A partir deste contexto, imbricado com minha história de vida pessoal e profissional, lancei-me ao desafio de realizar um estudo, tendo como premissa a necessidade de se compreender o movimento de construção do currículo da Escola Rural Municipal Capoeira dos Dinos, partindo do “olhar” das educadoras da escola. Assim, o estudo realizado parte das memórias de cinco mulheres e de suas práticas, articulando-se com a análise do documento prescrito (currículo) e o currículo recontextualizado. Buscou-se, portanto, compreender as relações que se estabelecem entre a concepção da educação do campo e a proposta curricular da escola.

De modo específico, buscou-se: a) investigar o processo de construção das propostas curriculares na escola Rural Capoeira dos Dinos; b) identificar elementos ou fatores que possibilitaram a aproximação ou não das interpretações sobre a concepção da Educação do Campo; c) reconhecer práticas no contexto escolar que visem atender as especificidades dos povos do campo ou processo de recontextualização do currículo.

Para iniciar nosso diálogo sobre o objeto de estudo – currículo da escola no campo –, realizou-se o levantamento bibliográfico, com o objetivo de analisar teses e dissertações que tratassem sobre currículo das escolas do campo, educação do campo, escola rural, educação rural e os movimentos sociais. Selecionamos assim, dez produções<sup>2</sup>, as quais contribuiriam para a análise da concepção da Educação no Brasil e para o aprofundamento da temática ao longo da pesquisa.

---

<sup>2</sup> A tabela com os dados da pesquisa realizada a partir das categorias encontra-se no apêndice. A seleção das produções deu-se a partir da necessidade de investigar as teses e dissertações produzidas sobre Educação do Campo. Houve o levantamento dos resumos no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Sciello por abarcar as produções das universidades privadas e públicas, no período de 2002 até o ano de 2017. Os descritores foram: “educação do campo”, “movimentos sociais do campo” e “currículo da Educação do Campo”. Realizei a leitura dos resumos e introduções, selecionando as produções que mais se aproximavam do meu tema, o que resultou em 10 (dez) produções.

A análise das produções de Santos (2015), Faria (2015), Melo (2014), Fabris (2017), Cordeiro (2016), Mendes (2009 e 2017), Correia (2016, Leiniker (2012) e Oliveira (2010) possibilitou identificar como os pesquisadores apresentaram a caminhada do processo investigativo<sup>3</sup>, buscando estreitar teoria e prática, trazendo contribuições necessárias à continuidade dos estudos a respeito da temática sobre educação do campo e currículo. Nesse mesmo sentido, revela-se a necessidade de se ampliar discussões sobre as possibilidades de um currículo mais orgânico<sup>4</sup> e contextualizado, construído com a participação dos sujeitos do campo. Logo, um currículo orgânico deve incluir os elementos da vivência dos educandos, tornando-o mais significativo, vivo e vital (LIBÂNEO, 1994).

Anuncia-se, assim, o que Sacristán (2000) assevera, o currículo como um movimento dialético, na medida em que contextualiza a prática e por ela é contextualizado. Isso significa dizer que o currículo não é estático, mas tem uma função socializadora e cultural.

Em relação ao processo investigativo, os trabalhos apresentaram uma sequência lógica, discorrendo sobre o papel dos movimentos sociais, em especial ao MST, ampliando as discussões sobre educação do campo, educação rural, escola rural e escola do campo. Também houve recortes temporais em dissertações sobre o processo de análise histórica, sem, contudo, impossibilitar a apresentação do processo histórico e social das conquistas e desafios dos povos camponeses.

Importante dizer, que as produções denotam a escola do campo como um espaço que deve ir além dos ensinamentos dos conteúdos, devendo estar preocupada com a formação dos sujeitos. Logo, o currículo pensado pelos povos do campo reflete um todo globalizado, que parte das relações e da formação humana. À vista disso, Arroyo (2015) nos aponta a tarefa de se repensar o currículo, buscando romper com as “cercas” que o fecham, tornando-

---

<sup>3</sup> Cabe dizer que, em geral, há predomínio da abordagem qualitativa de pesquisa, sendo que a técnica para coleta de dados se caracteriza pelos seguintes métodos: questionário (2), entrevista semiestruturada (9), diários de campo (1), estudo de caso (2) e análise documental (11).

<sup>4</sup> Apresento o termo “orgânico” para compreender a necessidade de se conceber um currículo dinâmico, que apresenta um movimento vivo e que se materializa no contexto escolar. Assim o currículo orgânico tem como objetivo um trabalho concebido a partir de um planejamento participativo. Apresenta uma vinculação pertinente com a ideia de democratização da escola e do ensino, possibilitando a reconfiguração das relações em termos de espaços e poderes. (CORREIA, 2011, p. 163).

o prescritivo. Destaca que outros conhecimentos devem adentrar as propostas curriculares. Ainda, apresenta que existe uma fragilidade na proposição das propostas curriculares para as escolas do e no campo, pois, muitas vezes, são currículos que não dialogam com a educação do campo e seus sujeitos, precarizando o sistema de educação do campo.

Compactuando com Arroyo, pode-se dizer que esta fragilidade avança ao longo dos anos na educação pública. Percebe-se que os currículos, as propostas curriculares são prescritivas, uniformizadas. Ora, cada escola tem suas especificidades, os sujeitos e a comunidade são singulares. Nessa lógica, as reflexões trazidas por Arroyo nos mostram a necessidade de pesquisar as possibilidades de um currículo que considere os processos dos sujeitos da vida do campo, que dialogue com a realidade do campesinato e sua especificidade, um currículo pensado para transformar o trabalho pedagógico na escola.

Diante disso, defendemos os estudos críticos sobre o currículo como campo que defende a liberdade e um espaço cultural e social de lutas. A teoria crítica de currículo preocupa-se com os motivos por que certos conteúdos e, não outros, estão presentes no currículo. Na Educação do Campo, compreende-se que a história de lutas, a memória dos povos do campo, o modo de viver, os conhecimentos produzidos por estes sujeitos precisam ser parte do currículo escolar. Trata-se do princípio de saber-se, do direito a conhecer o processo de produção histórica (ARROYO, 2012)

Nesse sentido argumentamos que os currículos devem estar impregnados de saberes culturais, das lutas, da história dos povos do campo. Então, é preciso refletir sobre a produção das propostas curriculares das redes de ensino e a participação dos sujeitos na elaboração destas propostas, a fim de superar a homogeneização dos processos educativos. Cada escola, cada comunidade tem suas especificidades, peculiaridades, identidades, histórias de vida, modos de viver, de trabalhar que nesse processo não podem ser invisibilizadas.

É certo que ainda<sup>5</sup> há escolas do e no campo, marcadas por uma educação que privilegia um currículo baseado nas relações urbanocêntricas<sup>6</sup>,

---

<sup>5</sup> Remeto ao termo “ainda”, pois abre a possibilidade de mudança.

<sup>6</sup> O termo urbanocêntrico é aqui utilizado para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo. Segundo Pinho e Santos (2004) o

com práticas pedagógicas descontextualizadas, sem dar o devido valor ao contexto social e cultural dos sujeitos do campo. Encontramos assim, propostas curriculares com a mesma finalidade, conteúdos padronizados para os sujeitos no campo e na cidade. No entanto, em oposição a este modelo, a Educação do Campo apresenta um currículo que é pensado a partir das especificidades e do contexto do campo e de seus sujeitos, primando pela formação humana como direito. Nessa perspectiva, o campo é espaço de vida e resistência de camponeses e camponesas, é um espaço de construção de identidades e saberes.

Compreendemos desta forma que a organização curricular das escolas no campo deva estar articulada a uma concepção de escola e de educação *do* campo e que se materialize *no* campo. Importante assim refletir como a educação no campo é tratada e pensada.

A educação do e no campo não representa apenas os direitos à educação do campesinato, mas sim, uma educação que reafirma e reconhece a identidade deste povo e, que acima de tudo, é uma educação da materialidade de sua origem, da resistência ao agronegócio, da necessidade de enfretamento e da superação da lógica do capitalismo.

Assim, a construção de um projeto de escola, de proposta curricular – a qual traz explicitamente e implicitamente as concepções de educação, de homem, de mulher, de sociedade – é garantia para a um projeto social de transformação.

Relevante dizer, que nas últimas décadas os movimentos sociais têm contribuído significativamente para a defesa de uma educação de qualidade, considerando as especificidades dos povos do campo. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA, 1998) e as Diretrizes Operacionais para Educação Básicas nas Escolas do Campo (2001) representam os avanços ocorridos na educação no campo, auxiliando nas reflexões sobre a educação,

---

urbanocentrismo constitui-se na lógica adotada pelo sistema, como estratégia de regulação e controle da educação nacional, expressando o ideal homogeneizador, o que marginaliza e silencia as experiências produzidas no âmbito rural. As marcas urbanocêntricas se materializam de diversas formas: ênfase no regime seriado; divisão da sala com a distribuição dos alunos em espaços definidos; nível de aprofundamento do conteúdo ensinado, único para todos; agrupamentos homogêneos, padronização dos ritmos, enfim, negação do diferente.

na construção de projetos educacionais, propostas curriculares e na organização das escolas do campo.

Defendemos que a compreensão sobre a história dos povos do campo, da luta pela terra, pela Reforma Agrária, por uma educação do campo se faz necessária para poder fundamentar esta investigação. Afinal são mais de vinte anos de história da educação do campo, marcada pela resistência e luta dos povos do campo.

A luta da educação do campo e do PRONERA, desde 1998, revela o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo, que construíram práticas educativas, visando garantir o direito à educação dos camponeses, que se materializa através das políticas públicas – PRONERA, Residência Agrária, PROCAMPO – licenciaturas em Educação do Campo, PRONACAMPO, Saberes da Terra, PNLD Campo, Observatório da Educação do Campo, PIBID Diversidade. Escola da Terra, PET Campo, entre outras. Assim, a luta hoje é a manutenção destas políticas, a resistência e a luta contra os desmontes do atual governo, que ataca a classe trabalhadora, os profissionais da educação, os movimentos sociais e sindicais.

No ano de 2018, os movimentos sociais reafirmam a luta pela Educação do Campo, no encontro nacional sobre a Educação do Campo

Nestes vinte anos de luta da Educação do Campo e do PRONERA, escreveu-se um novo período na História da Educação em nosso país. Não é mais possível aos livros de História de Educação no Brasil não acrescentar mais um capítulo à sua periodização: a construção da Educação do Campo! O protagonismo dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais do campo, aliados aos realizados pela Educação Básica e Superior de todo o país, juntos na luta pelo direito à educação dos camponeses, foi capaz de construir um imenso patrimônio de práticas educativas, que não pode mais ser apagado, porque fincou raízes dentro de nós: construímos juntos uma nova forma de educar. (CARTA-MANIFESTO 20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PRONERA, 2018)

Schwendler (2010) assevera que os movimentos sociais – o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) – desde as primeiras ocupações lutaram pela educação formal a partir de uma pedagogia libertadora, destacando uma educação que dialoga com a história, a luta social e os saberes dos Sem Terra. Ainda, afirma a necessidade de que os conhecimentos produzidos no campo são legítimos e devem ser incorporados no currículo escolar.



A luta por e pela Educação do Campo é uma luta histórica, é uma luta pela qualidade da educação do campo, para manter o homem e mulher em seu local de origem. O campo é um território de produção, de processos educativos, é fundamental que os sujeitos do campo, os sujeitos do processo educativo dialoguem para construir currículos que atendam às necessidades e especificidades dos povos do campo.

Acreditamos que ao investigar o currículo da escola estamos também fazendo repercutir a história dos sujeitos que fazem da educação um espaço de luta, de resistência, de construção de conhecimentos e democratização de saberes.

Eleger como foco de pesquisa o currículo não é tarefa fácil, diante dos desafios impostos pelo modelo capitalista que passaram a nortear as diretrizes curriculares, não levando em consideração os interesses, necessidades e sentidos da população do campo. Sabe-se que nos espaços rurais a realidade apresenta paradigmas e relações diferentes, o vínculo com a terra, com o meio ambiente, com a história dos sujeitos que afirmam um modo de ver e conceber o mundo. De outro lado, tem-se o campo marcado pela essência do sistema capitalista por meio da mecanização, da valorização do tecnicismo, da competitividade, para atender as demandas crescentes do agronegócio.

A precarização do ensino, as reformas curriculares, os interesses políticos, as disputas de poder envolvem questões pedagógicas, ideológicas e políticas, que também representam grandes desafios para as escolas no campo. Nesse contexto, cabe destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista que se trata de um documento que revela concepções sobre o projeto de educação do país, diga-se, um projeto que desconstrói o processo democrático e participativo dos sujeitos da educação, ao mesmo tempo, que esvazia os conteúdos e as atividades de ensino e de aprendizagem. Para Marsiglia (2017), depois de extraído as primeiras conclusões sobre a formulação da BNCC pode-se

afirmar que apesar das disputas travadas pelas forças progressistas contra as forças conservadoras em torno do documento, seja no governo Dilma e agora o governo pós-golpe, o processo de sua constituição vem sendo mais um episódio da hegemonia dos ideais neoliberais e pós-modernos nas políticas curriculares nacionais, como aconteceu nos anos de 1990 e 2000 (MARSIGLIA, 2017, p.118)

Inspirado nos modelos do *American Common Core Curriculum* (Base comum curricular Americana), em que o foco é a centralização curricular, a BNCC está inserida numa lógica relacionada à eficácia e à objetividade para alcançar a qualidade da educação. Para tanto o que importa são os resultados, os objetivos que deverão ser alcançados, deixando de lado o processo, a construção do conhecimento, impulsionando assim escola a um trabalho centrado a partir de índices, de avaliações em larga escala e a partir de competências, desempenhos e habilidades advindas do mercado, a partir das demandas do sistema capitalista.

A BNCC torna-se, assim, um documento restritivo e prescritivo, porque diz, exatamente, o que o professor deve fazer e quando fazer. Por conseguinte, aponta o que os sujeitos devem aprender e em quais tempos. Difere, portanto, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1996) – que possibilitavam que as redes e sistemas de ensino organizassem e elaborassem suas propostas curriculares. Outro aspecto relativo à BNCC, diz respeito à formação dos sujeitos, que se contrapõe à ideia de uma formação crítica, emancipatória defendida nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Considerando esse contexto, as principais indagações que permearam o percurso desta pesquisa foram: Que diálogos se estabelecem entre a concepção e princípios da educação do campo e a proposta curricular utilizada na escola? Este currículo contempla as identidades, especificidades, culturas e saberes da comunidade local? Há um processo de (re) contextualização curricular no âmbito da escola? Qual identidade está construída ou sendo construída na escola?

A metodologia desta pesquisa envolveu a abordagem qualitativa, a qual possibilitou uma análise sob múltiplos ângulos (ANDRÉ, 2008), pautada no “estudo da história, das relações e das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, que se constituem enquanto produtos das interpretações que os homens fazem a respeito de como vivem, sentem e pensam” (MINAYO 2013, p.74). Para Minayo “as abordagens qualitativas se confrontam melhor às investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análise de discursos e de documentos”. (MINAYO, 2006, p. 57).

Por esse ângulo, os caminhos investigativos pautaram-se na busca de compreender o movimento de construção do currículo, recorrendo a

metodologias que colaborem na análise das relações de poder e dos discursos políticos sobre o currículo, integrando a esta análise elementos como a subjetividade, a identidade, as permanências e mudanças no documento oficial.

Destaca-se nesse processo a iniciativa de compreender o protagonismo dos sujeitos escolares a partir de suas experiências, vivências e narrativas pessoais e profissionais. Assim, assume-se uma pesquisa de escuta que acolhe de forma atenciosa e amorosa os sujeitos, visando revelar suas impressões e concepções sobre a educação e o currículo.

Adotou-se a história oral, que privilegia a realização de entrevistas com as educadoras que participaram e participam ou testemunharam acontecimentos (QUEIROZ, 1988). Ao mesmo tempo a história oral devolve a história dos sujeitos com suas próprias palavras, ajudando a recuperar seu passado, trilhando um futuro. (Thompson, 1998).

Destarte que a história oral tem um poder único de dar acesso às experiências daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas, porque suas vidas são muito menos prováveis de serem documentadas. Logo, imprescindível ouvir e registrar as vozes das educadoras, buscando inseri-las no processo histórico e de construção do currículo. Afinal, esta fonte oral conta não somente o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez (PORTELLI, 1997).

Assim pretendeu-se com a história oral, por meio de entrevista<sup>7</sup>, a reconstrução da memória das educadoras da escola Rural Capoeira dos Dinos, realizando dois encontros com cada educadora, um no segundo semestre de 2019 e outro no primeiro semestre de 2020, captando novas narrativas, e acontecimentos que marcaram a experiência profissional e pessoal. Para preservar a identidade das educadoras, propus identificar cada participante por meio da associação de códigos alfabéticos. As educadoras (A, B, C, D e E) possuem entre 21 a 33 anos de tempo de serviço na rede municipal de educação; entre 40 e 53 anos de idade, sendo que três educadoras são ativas e duas inativas; uma educadora possui mestrado em educação, enquanto as

---

<sup>7</sup> Cabe ressaltar que nesse processo a entrevista foi o meio para captar as narrativas das educadoras, assim as questões norteadoras encontram-se anexo desta pesquisa, ressaltando que representam apenas guias, pois durante a entrevista outras impressões e temas foram desenvolvidos e ampliados durante o processo.

demais têm cursos de especialização em educação especial ou pedagogia escolar.

Reconhecer o papel dos educadores e educadoras neste processo requer pensar, estabelecer um espaço de diálogo, em que possam falar de seus problemas, dificuldades, refletindo sobre a prática com a perspectiva de emergir uma teoria necessária para redefinir novos caminhos.

Paulo Freire (1991) nos faz um convite a pensar sobre a proposta curricular centrada na construção de uma escola séria, competente, alegre, curiosa, uma escola em que todos e todas possam ter “condições de aprender, de arriscar-se, de perguntar, de crescer” (FREIRE, 1991, p.42).

Articulando-se a história oral, ao longo do processo investigativo houve a necessidade de analisar o documento oficial da escola, currículo. Este movimento ocorreu de forma simultânea, tendo em vista as narrativas das educadoras que ora narravam sobre a participação na elaboração do currículo, ora destacavam algum conteúdo da proposta colocando em prática.

O movimento contribuiu para compreender que a escola também recontextualiza sua prática, organiza e seleciona os conteúdos e os aproxima ou não com os princípios da Educação do Campo. Embora o recorte esteja no movimento de construção do currículo, o viés encontra-se alicerçado no olhar do sujeito educador da escola. É isto que importava naquele momento investigativo, captar toda a riqueza da participação dos sujeitos na construção do currículo e o direito de saber-se pertencente a uma comunidade rural.

Notório afirmar que a análise dos documentos são fontes que auxiliaram na captação de informações, exigindo um olhar mais acurado, possibilitando extrair e interpretar as informações. Em relação à análise das fontes, houve a leitura das propostas curriculares da rede pública municipal de Piraquara, anos de 1998, 2002 e 2008<sup>8</sup>, citadas pelas educadoras ao longo da caminhada profissional, o que contribuiu para compreender o processo de (re) construção do currículo e situar as entrevistas num contexto mais amplo, bem como na especificidade da escola.

---

<sup>8</sup> A necessidade da leitura deu-se a partir dos relatos das educadoras, que trouxeram indicativos sobre conteúdos abordados em outros recortes temporais. No mesmo sentido há relatos que trazem princípios da educação popular e dos movimentos de coletivos.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se também o diário de campo, o que permite, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), com que o pesquisador registre observações do fenômeno, fazendo descrições de pessoas e cenários, episódios ou diálogos informais.

Pesquisar como ocorreu o movimento de construção do currículo é também buscar compreender como se concebem os educandos e educandas, os trabalhadores e trabalhadoras neste processo. É se posicionar de forma crítica sobre as formas de manutenção ou superação da lógica de exclusão social, de exploração, de expropriação da terra e do espaço.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos: no primeiro capítulo, intitulado “Educação do Campo como processo formativo”, as discussões pautaram-se nas questões sobre a educação do campo e o processo de humanização, contrapontos com a educação rural, trazendo a educação do campo enquanto paradigma teórico que fundamenta as análises feitas neste estudo. No segundo capítulo, “O Currículo da Educação do Campo”, destacou-se a intrínseca relação entre educação popular e os movimentos sociais, vislumbrando as contribuições históricas para a construção do currículo das escolas do campo, bem como, as concepções sobre currículo. As bases teóricas sobre o currículo englobaram os estudos críticos do currículo. No capítulo três “O movimento de construção do currículo da Escola Rural Capoeira dos Dinos”: tratamos sobre as especificidades do espaço da escola rural, os sujeitos escolares, os movimentos de recontextualização praticados pelas educadoras, por meio da análise dos dados e à luz dos referenciais teóricos.

E nas considerações finais, buscamos trazer as contribuições, as reflexões, limitações e potencialidades sobre as questões que nos moveram nesta investigação. Afirmamos a necessidade da reflexão sobre o currículo da escola no campo, enquanto instrumento que representa as necessidades, anseios e a postura social. A respeito disso, destacamos a necessidade de que a escola tenha claro seu propósito – a transformação social, o qual é possível através da luta contra a discriminação, as injustiças, a desigualdade. Um projeto pedagógico que valorize os saberes da comunidade, sua historicidade, que valorize os sujeitos, não excluindo ou condicionando-os a um saber visto a partir de uma determinada classe social.

## CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROCESSO FORMATIVO

O direito à educação não acontece por si só. É um dos direitos mais entrelaçados com a totalidade da produção da existência.

O direito à educação é inseparável da totalidade dos direitos humanos

(ARROYO, 2005, p. 5)

A educação é uma prática humana, assim, a ação de educar se dá entre homens e mulheres, relacionando-se ao processo de formação. Ao se constituir como direito de todos e todas, ela pressupõe uma concepção de formação e de humanização dos sujeitos em sua totalidade de vida, isto é, por meio da educação, da aprendizagem dos direitos que os sujeitos passam a se perceber enquanto sujeitos históricos, sociais, culturais, políticos. Este ato educativo permite uma prática transformadora da realidade.

Esse pressuposto envolve um projeto de educação pensada com e pelos sujeitos do campo, uma educação que se coloca a partir dos movimentos sociais, do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, em oposição ao paradigma da educação rural, que impõe uma educação urbanocêntrica.

Assim, o propósito deste capítulo é situar a Educação do Campo na tríade campo - políticas públicas - educação, realizando a diferenciação entre Educação do Campo e Educação Rural, destacando uma educação que promove a humanização, o papel dos sujeitos coletivos e os princípios de uma educação que valoriza os saberes do povo camponês.

### 1.1 A EDUCAÇÃO COMO PROMOTORA DA HUMANIZAÇÃO

A educação como fenômeno próprio dos seres humanos, possibilita aos homens e mulheres o conhecimento da realidade em que vivem e a compreensão das relações sociais. É por meio da aquisição dos elementos culturais produzidos historicamente e reelaborados em forma de conhecimento científico que os sujeitos se apropriam do patrimônio do gênero humano.

Freire (2005) assevera que a educação deve ser tomada como um processo constante de libertação dos homens e mulheres e, é por meio do

processo educativo que se estabelece uma interação entre os sujeitos e a realidade visando uma prática transformadora.

É essencial uma proposta de educação que se caracterize como direito e como processo político e pedagógico de formação da consciência sobre a realidade. Uma educação que possibilita aos “povos conhecer o contexto histórico dos dilemas que diretamente os afetam e, munido de um repertório conceitual, formular respostas políticas a partir de seus próprios questionamentos” (COSTA, 2016, p. 97).

Ao defender a educação pautada na politização dos povos, Paulo Freire chama a atenção para o processo de mobilização em torno das questões educacionais, que vão além da educação escolar, somando-se as reivindicações de um projeto próprio de organização das camadas sociais. Caldart (2000) nos aponta que as contribuições de Paulo Freire são essenciais nesse movimento dialógico, pois suas reflexões foram elaboradas a partir do

processo de produção do ser humano como sujeito, e da potencialidade educativa da condição de oprimido e do esforço de tentar deixar de sê-lo, o que quer dizer, de tentar transformar as circunstâncias sociais desta sua condição, engajando-se na luta pela sua libertação (CALDART, 2000, p.203-204).

Trata-se de uma perspectiva de cunho pedagógico e social que possibilita aos sujeitos a compreensão da realidade social, entendendo uma concepção de educação que inclui uma visão ampliada, historicizada de mundo, ser humano, sociedade e escola.

Nesse sentido a libertação caracteriza a educação e os processos de alfabetização e letramento como partes indissociáveis de uma “totalidade social e culturalmente condicionada por dilemas históricos que constituem no homem sua humanidade” (FREIRE, 1987, p. 34).

A escola, como um dos espaços de socialização do conhecimento, assume o importante papel na formação da consciência e no desvelamento dos processos de desumanização e negação dos sujeitos. Logo, como bem afirma Schwendler (2010), diante das “tensões entre o processo de humanização e de desumanização que os oprimidos de ontem e de hoje viveram e vivem para se tornarem humanos” a educação assume uma função mais complexa, buscando

atender uma dimensão social, de constituição das lutas dos movimentos sociais em prol da qualidade e acesso à educação.

A luta por uma educação que liberta reafirma-se nos processos coletivos, nas ações coletivas, como destaca Arroyo (2003) em relação a importante tarefa dos movimentos sociais na materialização, na reeducação do pensamento educacional e na própria reconstrução da história da educação brasileira. Portanto, quando homens e mulheres se articulam num movimento coletivo de luta, de resistência, afirma-se uma ação-reflexão-ação que move seus sujeitos à transformação das condições da existência humana e da própria realidade social.

A luta pela produção material e simbólica de existência, na qual todas as dimensões da condição existencial dos oprimidos entram em jogo e revelam à pedagogia o ser humano como totalidade existencial, repondo a educação como formação humana. Além disso, no remete ao enraizamento de nossa condição e formação e à materialidade da possibilidade da emancipação (SCHWENDLER, 2010, p.268).

Segundo a autora “é nos limites da condição humana que os camponeses se colocaram em movimento, tornando-se protagonistas das mudanças e, através de seus movimentos sociais, assumem a condição de sujeitos históricos” (SCHWENDLER, 2010, p. 24).

Esse movimento de compreensão de que a educação na dimensão de formação humana apresenta-se no viés duplo, ou seja, tanto pode desenvolver um processo de adaptação dos sujeitos à sociedade quanto pode firmar um processo de emancipação. A respeito disso, Pinto (1997) conduz à compreensão de que

a educação é um processo histórico que se realiza em duplos sentido, ontogenético e filogenético; enquanto fato existencial, a educação se torna o processo por meio do qual o homem adquire sua essência; enquanto fato social torna-se ação mediante a qual a sociedade se reproduz e na qual está contida uma contradição: gera, ao mesmo tempo, a conservação e a transformação do indivíduo e da sociedade; a educação é uma atividade teleológica, isto é, a formação do indivíduo sempre visa a um fim; é um processo exponencial, isto é, multiplica-se por si mesma com sua própria realização; conquanto a educação seja um fenômeno cultural ela é, por natureza, contraditória, ou seja, implica simultaneamente conservação e criação (PINTO, 1997, p. 23-24).



A educação não é neutra e apresenta um significado explícito, o de ato político, realizando a formação política e a conscientização para a ação e relacionando a “formação com os processos de luta e a organização das classes populares” (PALUDO, 2010, p. 248). É esta a defesa a ser realizada, constantemente, ao se pensar na educação, ou seja, a educação que orienta a consciência de classe e a formação humana a partir do conhecimento histórico, da leitura crítica da prática social.

Esse processo de compreensão permite refletir sobre o papel da educação popular e a Educação do Campo, que se coadunam como meios de resistência a uma educação fragmentada e excludente de todo modelo neoliberal que se tornou hegemônico na educação do século XXI.

Importante situar que tanto a educação popular quanto a Educação do Campo têm um compromisso ético e político com os sujeitos, portanto, negam com vigor todas as formas de atentados aos direitos humanos.

É imprescindível firmar nas escolas a educação popular que repensa os papéis dos sujeitos na sociedade, num processo de ressignificação e resgate das raízes. Isto se dá pelo fato de que a educação popular é considerada fundamental à transformação social, relacionando-se à necessidade de superação da visão da educação como mercadoria<sup>9</sup>, posta no início dos anos de 1990.

Ainda há de se considerar que a educação popular é um instrumento de luta contra a opressão e de busca pela construção de uma alternativa popular, visando à formação de seres humanos capazes de realizar uma leitura crítica da realidade, com forte consciência de que são sujeitos de direitos, com memória histórica, protagonistas e comprometidos com a comunidade.

A educação popular considera os sujeitos individuais e coletivos que apresentam papéis fundamentais nos processos de transformação. Assim, segundo Freire a educação popular seria a educação corajosa que propunha ao povo “uma reflexão sobre si mesmo”, sobre seu tempo, sobre suas

---

<sup>9</sup> A década de 1990 é marcada pelo neoliberalismo e uma série de transformações e de crises profundas. No âmbito educacional a educação é reorientada a partir do FMI e de outras organizações multilaterais de acordo com as necessidades da Terceira Revolução Industrial. A educação é tratada como investimento que gera crescimento dos indivíduos no mundo do trabalho.

responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época em transição (FREIRE, 1983, p. 59).

Esse movimento concebe que a educação se faz na ação, pois é uma educação que acompanha a sociedade buscando novos espaços para sua realização. Dessa forma, é uma educação libertadora, tão necessária na atual conjuntura em que a educação continua a disseminar a opressão e apresenta-se com forte dependência das demandas do mercado, conformando-se como um processo educativo fragmentado, reprodutor, que se aplica à lógica dominante, mas que, de forma paradoxal, apresenta um discurso humanista e democrático em suas propostas pedagógicas.

Esse cenário nos confirma a necessidade de uma educação numa perspectiva de educação popular, enquanto promotora da conscientização dos sujeitos para a transformação da sociedade. A educação pode contribuir para superar as desigualdades sociais que se instalaram na sociedade capitalista. Ela é um direito, não podendo ser tratada como mercadoria. Para Munarim (2011), a educação, como organizadora e produtora da cultura de um povo, sendo ela também produzida pela cultura, não pode seguir a lógica da exclusão do direito a uma educação de qualidade para todos e todas.

Entender estes processos e os movimentos materializados pelos sujeitos que pensam e repensam a educação como promotora da humanização, dos direitos e como forma de resistência aos modelos estabelecidos por esta sociedade capitalista, permite compreender que quando a escola está comprometida com a qualidade da educação, há respeito à cultura e ao saber popular. Com isso, não se diminui a importância da apropriação do saber historicamente acumulado pela sociedade, pois o conjunto destes conhecimentos contribui para que os sujeitos assumam a sua história e se posicionem de forma crítica, ética, e política na sociedade.

No entanto, não se pode perder de vista o papel dos sujeitos coletivos que dão vida aos processos educativos nos contextos escolares. Os sujeitos coletivos por meio das ações coletivas têm a tarefa de não deixar ocorrer os processos de desenraizamento. Eles fortalecem os processos afetivos, de pertencimento e compromisso com a comunidade.

Explicitar o papel dos sujeitos coletivos e das ações coletivas, seus significados, permite compreendê-los como movimentos de superação dos

processos de desumanização dos sujeitos, dos processos de silenciamento e, portanto, de emancipação. Quem são os sujeitos coletivos? Como estes sujeitos produzem conhecimentos, produzem novas formas de “ver” o mundo? Como se materializam como formas de resistência à exclusão? Essas e outras questões precisam ser retomadas, nesse processo de afirmação da educação popular e da Educação do Campo.

Assim, a seguir a proposta é aprofundar este diálogo entre a educação – sujeitos- ações coletivas e os aprendizados decorrentes dos movimentos sociais.

## 1.2 APRENDENDO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS

A educação é um processo de humanização, assim educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades, formando sujeitos, e isto tem a ver com valores, modos de vida, memórias e cultura. Então, um processo educativo requer ações coletivas fundamentais para a compreensão do movimento de humanização e para superação dos processos de desumanização, ocasionado pelas contradições sociais. Logo, os coletivos, incluindo os sujeitos excluídos e oprimidos ao longo da história se fortalecem em cada ação, em cada espaço, momento da história na luta para recuperar sua própria humanidade.

Arroyo (2003) nos apresenta os coletivos segregados no padrão de trabalho, de acumulação, de ocupação da terra, de poder-saber, centralizando-os como ações de resistência, de lutas e de organizações, tornando-se protagonistas sociais, políticas, culturais e na produção de saberes.

Para o autor os sujeitos coletivos remetem “ao enraizamento de nossa condição e formação como humanos: a vida, o sobreviver, as condições materiais, o lugar, o espaço, o corpo, a raça, a cor da pele, as temporalidades, o gênero, as relações mais básicas entre coletivos” (ARROYO, 2003, p. 37).

Esse movimento produzido nas ações coletivas, pelos sujeitos coletivos, nos revela a diversidade de saberes e de práticas transformadoras, ou seja, os sujeitos coletivos constroem novas formas de compreender o mundo, de produzir conhecimento e reinventam outras pedagogias. As ações vão se remodelando a partir da própria vivência dos sujeitos de ontem e do hoje, como bem explicita Schwendler (2010), a história é empurrada “com a força coletiva do povo, dos

que já lutaram e estão na memória das lutas e dos que acreditam na mudança” (SCHWENDLER, 2010, p. 273).

Isto significa dizer que os sujeitos coletivos vão mudando as formas de ver o mundo, percebendo-se como sujeitos que atuam e ressignificam os modos de vida, de cultura, de trabalho, de acesso à educação, a terra. Assim, sujeitos coletivos e ações coletivas impulsionam a um processo de educação coletiva, em que as crianças desde pequenas possam ter condições de participação nos diversos espaços. Este processo coletivo se caracteriza também como um processo pedagógico.

Os processos de humanização são reafirmados nas manifestações de luta pelos direitos humanos, nas manifestações coletivas vindas dos excluídos e oprimidos historicamente. Importante entender que as lutas sociais produzem a consciência, sendo esta um elemento humano, historicamente construído e modificado a partir das bases materiais de produção de vida e das ações humanas. Assim, é a partir da consciência<sup>10</sup> que os homens e as mulheres, numa ação coletiva, se engajam na luta social.

Para Freire<sup>11</sup> (1982)

não há conscientização se, de sua prática, não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta (FREIRE, 1982, p. 109 -110).

Na busca incessante de superação das desigualdades sociais, provocadas pelo acúmulo do capital, as ações coletivas, construídas pelos movimentos sociais, são propostas de resistência à exclusão.

Os movimentos nessa perspectiva realizam diagnósticos sobre a realidade social, desempenhando importantíssimo papel nos sistemas educacionais reproduzidos ao longo da história da educação, um sistema que é

---

<sup>10</sup> Marx destaca a consciência de si e a consciência para si. A primeira refere-se a uma consciência individual, de si para si próprio. Já a segunda trata da consciência que considera a totalidade das classes sociais e históricas, quando há a passagem da consciência individual para consciência de classe, em que os indivíduos saem da condição egoísta para uma posição altruísta em que buscam sua emancipação de forma consciente. (MARX, ENGELS, 2009).

<sup>11</sup> Paulo Freire traz uma experiência de Educação Popular, indo além de um método. Assim, a educação não pode se dar na imposição, mas através da relação dialógica educador-educando, educando-mundo e educador-educando-mundo, sendo o educando considerado como sujeito histórico que adquire a consciência crítica de sua realidade e a transforma.

seletivo, excludente. Para Arroyo (2006) o conjunto de ações retoma as pressões populares históricas na sociedade pelo direito ao conhecimento socialmente produzido.

Gohn (2011) explicita que a participação social em movimento é primordial, pois por meio das ações coletivas constroem-se aprendizagens e saberes, estabelecendo e construindo-se outras relações com o conhecimento e aos espaços de produção e socialização com estes conhecimentos, demarcando culturas e a identidades. As ações coletivas pressionam às lutas mais radicais como o direito a novas pedagogias, a cultura, a memória, a história dos sujeitos, a políticas públicas, a formação inicial e continuada dos educadores e educadoras e novos currículos, com bem assevera Arroyo (2003).

É por meio da pressão das ações coletivas que ocorrem os processos de reivindicações, mobilizações e negociações. O intrincado movimento de relações em que os movimentos sociais se integram revelam as contradições, as divergências em relação às significações hegemônicas da realidade.

As ações coletivas possibilitam uma leitura mais complexa sobre esta realidade, compreendendo outro modo de apreender o significado da ação individual e coletiva na superação das desigualdades sociais.

Revela-se dessa forma, um movimento participativo, democrático, social, cultural dialógico que humaniza as pessoas, porque reverte a exclusão em inclusão e dá outro sentido a pedagogia, uma pedagogia de luta que educa.

Logo, as ações coletivas, por meio de seus sujeitos sociais protagonizam um repensar sobre a própria história dos sujeitos, possibilitando o ato de refazer-se, de aprender e, isto produz as transformações históricas e de humanização.

É exequível que os coletivos se apresentam e representam um movimento dialógico, ou seja, a ação dialógica é coletiva, colaborativa e organizada. Assim, a Educação do Campo é o resultado de uma construção coletiva, que representa um projeto educativo, revelando as lutas, os princípios e as experiências dos movimentos sociais do campo.

O trabalho coletivo dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, nesse movimento, reafirma que estes sujeitos têm direito a uma educação concebida em seu território e com a participação de todos e todas, atrelando-a a sua cultura e necessidades sociais e humanas.

A partir desse contexto é preciso conhecer e reconhecer os caminhos percorridos até a educação do campo se consolidar como política pública.

### 1.3. OS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO RURAL

Compreender as mudanças e transformações sociais e políticas no Brasil até a consolidação de uma educação pautada na emancipação e formação dos sujeitos faz-se de extrema relevância, tendo em vista que a escola no campo é marcada por contradições e por concepções antagônicas.

Ao entender que a escola é o espaço de formação dos sujeitos, que tem como função social a socialização do conhecimento historicamente produzido, importa desvelar qual educação está posta nas escolas no campo.

A escola tem a função de abrir os horizontes, desde o “chão” em que os sujeitos estão inseridos, suas vivências, identidade, valores e culturas, cumprindo assim, um lugar privilegiado de formação, de conhecimentos, de valores e identidades dos povos do campo (CALDART, ARROYO E MOLINA, 2011). Nessa lógica cabe discutir os paradigmas da educação nas escolas do/no campo. Primeiro, compete destacar que há duas concepções de educação e de sujeitos que se apresentam a partir de práticas pedagógicas, políticas e teóricas antagônicas. Do ponto de vista conceitual, a Educação Rural busca integrar ações voltadas para os povos do campo e para os trabalhadores, enquanto a Educação do Campo é constituída e construída pelos sujeitos do campo, num movimento de aproximação coletiva dos povos (SOUZA, 2016).

A educação do campo constitui-se no processo de luta dos movimentos sociais, num contexto que envolve a luta pela terra, pela educação, pela vida, representando uma educação a partir de uma perspectiva contra hegemônica. Isso produz exatamente a diferenciação da educação do campo da educação rural, ou seja, o protagonismo dos movimentos sociais do campo na reivindicação de políticas educacionais.

Com o processo de industrialização do país no início do século XX e o movimento migratório do campo para a cidade, há um interesse das políticas educacionais no meio rural. Surge assim, o ruralismo pedagógico, que teve como principal objetivo manter os trabalhadores no campo. Fonseca (1985) afere que

o movimento ruralista constitui-se um marco, pois pela primeira vez colocou em discussão problemas concretos da escola rural, mas ao mesmo tempo imprimiu uma postura política conservadora que estaria presente em todos os movimentos oficiais da Educação Rural daí por diante (FONSECA, 1985, p. 56).

O ruralismo pedagógico introduzido nos anos de 1930, como objetivo de conter o abandono do campo apresenta-se como forma de superar o suposto atraso da cultura, da linguagem e das técnicas de produção do camponês, incorporando uma determinada concepção de produção agrícola baseada no modelo agrícola norte-americano.

Para Nagle (2001), a proposta de ruralização do ensino seria nada mais do que uma ideologia do que propriamente um projeto de intervenção com resultados práticos, sendo que seria necessário que as políticas para a educação rural fossem acompanhadas da promoção de condições de trabalho e de uma vida digna para os agricultores, o que, de fato, não ocorreu (LIRA; MELO, 2010).

Nos anos entre 1940 e 1950, com a chamada Revolução Verde<sup>12</sup> determina-se a importação de máquinas agrícolas (colheitadeiras, tratores, defensivos agrícolas e fertilizantes) e define-se a formação dos técnicos agrícolas para ensinar o cultivo da terra, anulando os saberes dos camponeses. Nesse ponto de vista, a educação rural é compreendida associada às políticas públicas para a produção agropecuária.

A educação rural nesse contexto sempre esteve a favor de uma lógica que visa inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista. Souza (2016) assim assevera que as concepções que permeiam a educação no contexto do campo são “paralelas e opostas, vinculadas a projetos societários de natureza político-social oposta” (SOUZA, 2016, p. 135). As escolas no campo, historicamente, sofreram forte influência de um modelo de educação urbana, sem considerar as especificidades sociais, econômicas, culturais e políticas.

Conforme Leite (1999),

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo

---

<sup>12</sup> Com o processo da Revolução Verde o Banco Mundial aumenta significativamente, entre 1968 e 1973 o orçamento voltado à área da educação, no início tem-se um enfoque no ensino produtivo, ensino agrícola, mas a partir de 1968 a atenção concentra-se no ensino fundamental. A Revolução Verde configurou-se como um veículo de desigualdade, fazendo com que os camponeses ficassem dependentes de empresas globais, ao mesmo tempo que impossibilitaram realizar as mudanças sociais e estruturais conforme afirma Pereira (2004)

acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999 p.14).

Assim, há um processo de negação do campo, que carrega a sinonímia de atrasado, pouco desenvolvido, pensado a partir das demandas da lógica do capitalismo. Dentro da perspectiva da educação rural, segundo Ribeiro (2012), quando uma escola está localizada no campo, há forte presença de uma modalidade de educação nos moldes das escolas localizadas nas áreas urbanas, sem nenhum interesse em fazer com que a escola no campo trabalhe a partir das características, da cultura, do modo de vida, dos saberes dos camponeses.

Nesse enfoque, Ribeiro (2012) também aponta para a questão: De como a escola poderia valorizar a agricultura, tão desvalorizada, nas concepções que sustentam ser o camponês um produtor arcaico e um ignorante em relação aos conhecimentos básicos de matemática, leitura e escrita? Tal indagação mostra que a educação rural no Brasil desconsidera os saberes do camponês.

Ainda há que se considerar que na história da educação rural, as escolas rurais de nível técnico tinham como objetivo ensinar o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas. A relação com o mercado tenderia a aumentar, isto porque, o camponês teria que vender sua produção para adquirir novos produtos para aumentar sua produção.

Cria-se então, uma dependência dos agricultores cada vez mais fortalecida pelo sistema capitalista, ao mesmo tempo em que impõe uma educação que visava o “treinamento” e não a formação dos sujeitos, anulando aos poucos os saberes acumulados pela experiência dos camponeses em relação ao trabalho com a terra. Essa premissa conduz à compreensão de que a educação rural era um instrumento para preparar para a mão de obra – trabalhador rural assalariado – e para um consumidor de produtos agropecuários.

Ao retomar a história da educação do campo e a da educação rural, faz-se necessário apresentar alguns aspectos legais sobre tais projetos de educação. Historicamente, estes dois projetos foram se consolidando a partir dos interesses de determinados grupos.



Entender as mudanças e diferenças de cada um é entender a quais interesses atendem. Enquanto o paradigma da educação rural tem como referência o produtivismo, campo como lugar de produção, a educação do campo constitui-se no coletivo, pelos grupos sociais. Assim, há duas diferenças básicas desses paradigmas: o espaço e os protagonistas.

A origem da educação rural está relacionada ao pensamento latifundiário empresarial, no controle dos sujeitos que vivem no campo e sob o domínio político sobre a terra (FERNANDES, 2004)

A Constituição Federal de 1934, em seu artigo 121 encontra-se a preocupação com a educação rural:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934).

A década de 1930 foi marcada pelas reformas educacionais, em que as elites buscavam redirecionar e modernizar a política econômica no Brasil. Um dos objetivos educacionais era conduzir os educandos para o trabalho, associando tal discurso ao progresso e a modernização.

As novas conjunturas históricas, políticas, econômicas e educacionais na década de 1940 estabelecem outros dispositivos, destacando-se: o Decreto 4958 que dava providências em relação às escolas localizadas no meio rural, o Decreto-Lei nº 9613/1946 que organizou o ensino agrícola e o Decreto-Lei nº 8529/1946 que se preocupou com a organização do ensino primário.

Nas décadas de 1950 e 1960 foram marcadas pela constituição das organizações camponesas. Neste cenário crescem os movimentos que lutam contra a exclusão social, o direito à educação e à reforma agrária. Destacando-se neste cenário a educação popular que estava vinculada a conscientização, à transformação das condições dos trabalhadores e à alfabetização, sendo que o centro do processo educativo estava a serviço dos interesses e das necessidades das classes populares, dos trabalhadores (PALUDO, 2001). Destaca-se o método Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Além deste fato, Silva (2006), ainda afirma que, a composição de organizações contribuiu, significativamente, neste processo de luta por políticas

públicas no território brasileiro, dentre as organizações pode-se citar: Master, a Ultab e a Ligas Camponesas<sup>13</sup>. As Ligas Camponesas, enquanto processo educativo, representaram um movimento de ações promotoras de práticas sociais e culturais, possibilitando aos camponeses e camponesas novos conhecimentos e a participação coletiva de forma mais efetiva.

Na reformulação da LDB, em 1961, percebe-se a omissão quanto à escola rural. Para Mendes, a LDB delegou aos municípios toda responsabilidade sobre a educação rural, “sem dar condições pedagógicas, administrativas, financeiras, entrando assim, em um processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos” (MENDES, 2009, p. 15). Este período foi marcado pela continuidade do desenvolvimento de programas para a educação no meio rural, basicamente àqueles que se apoiaram no método de Paulo Freire. Segundo Calazans (1993) tais programas contribuíram para dar um ponto final à oposição cidade-campo, “principal alvo do ruralismo pedagógico na luta ideológica, por estabelecerem um vínculo entre desenvolvimento e educação” (CALAZANS, 1993, p.33-34). Ainda há de se destacar que, neste período, histórico houve os primeiros movimentos para transformar a realidade da educação no meio rural, além da criação dos Centros Populares de Cultura, o Movimento Educacional de Base (MEB) e os Grupos de Alfabetização de Adultos e Educação Popular.

Identifica-se na década de 1970 a lei nº 5692/1971 (LDB) que contemplou alguns aspectos do meio rural, tais como: o currículo do ensino de 1º e 2º graus deveriam atender as peculiaridades locais (Art. 4); a organização do calendário escolar, respeitando as épocas do plantio e colheitas de safras (Art. 11); sistema de ensino (Art. 51<sup>14</sup>).

---

<sup>13</sup> As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas pela constituição das organizações camponesas. A mobilização camponesa do Nordeste, denominada Ligas Camponesas iniciou no Engenho Galiléia, em Pernambuco. Em 1954, surgiu a União dos Lavradores Agrícolas do Brasil – ULTAB, a fim de coordenar as associações camponesas. A MASTER – Movimento dos Agricultores Sem-Terra – surgiu no final da década de 1950, na resistência de 300 famílias posseiras da Encruzilhada do Sul.

<sup>14</sup> As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados [...] a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades. [...] Artigo 51. Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal (BRASIL, 1971).

O dispositivo da lei não permitiu uma maior participação do campesinato em prol de uma educação no campo, vê-se sim, um processo de controle sob os trabalhadores e a educação por parte de um grupo – empresas e proprietários rurais. No entanto, na década seguinte observa-se, com o fim do regime militar, um movimento mais intenso, principalmente em defesa da escola pública, em que vários educadores se mobilizaram e este período é marcado pela criação de fóruns e conferências da educação no campo.

Os movimentos sociais e sindicais do campo se fortalecem enquanto organização político-ideológico e potencialidade de luta. A Constituição de 1988 apresenta-se assim, como mecanismo de democratização dos direitos, sobre a educação e os direitos sociais.

Nessa perspectiva, uma série de debates, ações, reformas e programas foram desenvolvidos nesse contexto, principalmente, aquelas relacionadas à educação no campo. Vale dizer que,

[...] as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. [...] a ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses (BRASIL, 2007, p. 11).

A conjuntura histórica, social e política aliada às crescentes discussões sobre a educação, faz com que a década de 1990 aponte para uma nova configuração na educação, tais como: investimentos para a Educação no campo e na Educação de Jovens e Adultos, a aprovação da lei Agrária em 1992, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/1996, o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (1997) e a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998), a elaboração do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (1998).

No que se refere à implementação da LDB 9394/1996, observa-se um direcionamento dos textos legais às questões da educação no campo, relativo aos sistemas de ensino: proposta curricular, organização das escolas a partir das peculiaridades do campo. Veja-se o Art. 28:

oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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, p. 16)<sup>15</sup>.

Assim, a educação no campo passa a ser compreendida como espaço com particularidades, possibilitando a implantação de políticas públicas que venham ao encontro das especificidades do campo. Considerar o movimento que ocorre no campo é essencial, principalmente, em relação à valorização dos saberes e conhecimentos produzidos neste território. Um exemplo deste movimento foi o PRONERA, que segundo Nascimento (2009), tornou-se responsável pelo envolvimento das universidades na discussão e efetivação de ações voltadas para o campo.

Cabe refletir sobre o debate de Arroyo e Fernandes (1999) que compreendem o campo como espaço vivo, inquieto, que se faz no movimento social. Logo, o paradigma da educação do campo propõe as inter-relações emergentes da sociedade, incorporando as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais (FERNANDES, 2010). Importante frisar que o paradigma da educação do campo é uma construção teórica que se consolida na comunidade científica, sendo incorporada pelas instituições e se transforma em um projeto de desenvolvimento territorial (FERNANDES, 2010).

Nessa lógica, há dois campos: um relativo ao agronegócio, que tem uma relação com o homem- natureza como exclusão, sendo marcado pela produção de riquezas e pela força de trabalho. Além disso, os princípios estão fundados na seleção e rejeição quando não se moldam a ele; outro campo da agricultura camponesa, que cria condições reais para desenvolver o território, de

---

<sup>15</sup> É importante dizer que em 2014 houve inclusão na lei de um parágrafo sobre o fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas, embora o tema revele-se de extrema importância, optou-se neste artigo não aprofundar uma análise sobre este dispositivo da lei. **Parágrafo único.** O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

desenvolver o espaço do campo, por meio do desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos (FERNANDES; MOLINA; 2010).

Assim, o campo na relação com a terra, com seu espaço, seu território implica na garantia da identidade dos sujeitos, na autonomia e na organização política para pensar sobre seu território, sua comunidade. Conforme bem explicita Fernandes (2010)

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência terra. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo (FERNANDES; MOLINA, 2010, p. 8)

O paradigma da educação do campo constrói conhecimentos a partir da relação local-global-local, pensando o campo, os sujeitos do campo, os seus modos de vida, de organização, de trabalho, suas relações com a terra, a identidade dos povos do campo e seus conflitos.

A expressão educação do campo, inicialmente Educação Básica do Campo, surge a partir das discussões de preparação para a I Conferência de Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998 e, posteriormente a partir do Seminário Nacional, realizado em Brasília no ano de 2002, conforme destaca Caldart (2012).

Esse movimento ocorrido na década de 1990, especialmente pelo movimento social, representou o que Sousa (2008) destacou como um questionamento sobre o paradigma da educação rural, propondo a educação do campo como num novo paradigma, com o objetivo de orientar as políticas públicas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores e trabalhadoras do campo e, que questionava os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista.

As ações afirmativas para a educação do campo tomaram, assim, outras possibilidades, principalmente na implantação das políticas curriculares. É importante aqui destacar que "a educação do campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo; tempos; ciclos da natureza; mística da terra;

valorização do trabalho; festas populares, etc.” (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p. 93-94).

Nessa perspectiva, com o intuito de atender as especificidades e necessidades do campo em 2002, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, a qual se constitui como um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Profissional e a Formação docente. Outros marcos legais reforçam a implantação da Educação do Campo nas escolas localizadas no campo, tais como: A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205; o Plano Decenal de Educação para Todos (1993); o Plano Nacional de Educação (2001); a LDB nº 9394-1996 em seu artigo 28 e respectivos incisos; a Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999; a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

No que tange aos avanços obtidos, após a resolução de 2002, é inegável a construção de projeto educacional voltado à emancipação, principalmente, os relacionados à construção das escolas, à formação de educadores e nos projetos de desenvolvimento voltados à realidade local. No entanto, seria importante um projeto educacional ancorado no olhar mais atento às necessidades da comunidade, uma vez que há problemas e desafios ainda a serem superados. Dentre estes se podem citar: as condições de apoio técnico e pedagógico; o fortalecimento de ações voltadas ao acesso e permanência dos estudantes nas escolas do campo na localidade; a permanência do camponês/camponesa no campo. Assim, o futuro depende não somente do coletivo, dos movimentos sociais, mas também de políticas públicas que se articulem com reais necessidades dos povos, em especial à educação, à valorização das identidades e dos sujeitos.

Por tudo isso, o projeto político pedagógico das escolas do campo ganha sentido quando pensado no coletivo, com a participação de todos e todas. Vale, reafirmar que o projeto das escolas do/no campo deve se constituir como espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2002).

É importante compreender que em seu bojo a lei traz a preocupação da construção de um projeto mais amplo, visando atender as demandas dos sujeitos do campo. Mais do que isto, também aponta para a necessidade da elaboração de uma proposta pedagógica voltada à especificidade do campo e de seus sujeitos, a partir da realidade e os interesses dos povos do campo. Um projeto que sinalize para a transformação da realidade e à tomada de consciência dos seus sujeitos.

Para além da resolução, em 2010, o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, estabelece os princípios da Educação do campo em seu Art. 2º

- I respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;  
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;
- II 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;
- III 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;
- IV controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2015).

O artigo citado oferece um aparato legal sobre as questões de identidade – formação profissional – diversidade – projeto pedagógico – controle social. Estes elementos são essenciais para a compreensão dos objetivos da educação do campo, pois revelam a necessidade de se romper com a lógica excludente a qual as escolas do campo viveram historicamente. É necessário considerar as especificidades dos sujeitos do campo, a partir de uma perspectiva democrática e participativa, de organização e de gestão.

A década de 2010 representa outro passo para a educação do campo, visando consolidar ações para o direcionamento e a organização das escolas do campo à luz dos aspectos pedagógicos, metodológicos e de práticas democráticas e participativas.

O que ocorreu nos anos seguintes apresenta-se como um conjunto de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política da educação do campo, o PRONACAMPO, instituído em 2013 pela Portaria nº86. O PRONACAMPO dispõe sobre a política de educação do campo no que se refere à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, sendo desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal.

É necessário destacar que os últimos vinte anos da educação do campo simbolizam a concretização de ações de direito e de protagonismo dos sujeitos do campo e dos movimentos sociais, como bem afirma a Carta- Manifesto elaborada no Encontro de 20 anos da Educação do Campo e PRONERA

Nestes vinte anos de luta da Educação do Campo e do PRONERA, escreveu-se um novo período na História da Educação em nosso país. Não é mais possível aos livros de História de Educação no Brasil não acrescentar mais um capítulo à sua periodização: a construção da Educação do Campo! O protagonismo dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais do campo, aliados aos realizados pela Educação Básica e Superior de todo o país, juntos na luta pelo direito à educação dos camponeses, foi capaz de construir um imenso patrimônio de práticas educativas, que não pode mais ser apagado, porque fincou raízes dentro de nós: construímos juntos uma nova forma de educar (CARTA- MANIFESTO, 2018).

As conquistas da Educação do Campo são representações da consciência coletiva de direitos, da luta dos camponeses e dos movimentos sociais, materializados em políticas públicas, destacando-se: o PRONERA; a Residência Agrária; o Procampo – Licenciaturas em Educação do Campo; o PRONACAMPO; o Saberes da Terra; o PNLD Campo; o Observatório da Educação do Campo; o PIBID Diversidade; a Escola da Terra; o PET Campo; as bolsas específicas para estudantes indígenas e quilombolas. Importante destacar que não basta apenas a garantia por lei e que novas escolas sejam construídas para que uma escola localizada no campo se torne uma escola do campo, é preciso uma articulação entre escola e comunidade, entre conhecimento escolar e os saberes dos povos do campo.

Embora tais conquistas sinalizem para a materialização da educação do/no campo, não se pode confundir a Educação do Campo como continuidade ou superação da Educação Rural, pois em muitas escolas localizadas no campo



pode-se adotar uma ou outra concepção, a partir da política local e da prática escolar.

Assim, apresenta-se a seguir a sinopse de Sousa (2016) que tem como objetivo caracterizar os fundamentos da Educação Rural e da Educação do Campo, dois projetos que divergem de “acordo com o conhecimento e reconhecimento que se possui dos povos do campo e das suas lutas” (SOUZA, 2016, p.144)

TABELA 1 – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO RURAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

EDUCAÇÃO RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
<p>1.Vincula-se a uma concepção bancária de educação que não interroga os conflitos de classe. Trata-se de uma concepção liberal de educação. Escola e professores são fundamentais para “levar o progresso para o campo” e para conter o processo de migração-campo cidade.</p> <p>2.Tem-se o homem do campo como sinônimo de atraso. Prescreve-se a educação que é necessária <u>para</u> ele.</p> <p>3.Ideologia do capitalismo agrário.</p> <p>4.Governos determinam gestão educacional.</p> <p>5.Precariedade na implantação das escolas públicas. Prática de fechamento e de nucleação de escolas.</p> <p>6.Os municípios são responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental entre os povos do campo.</p> <p>7.Extensão rural é um dos meios de superar o atraso da população do campo.</p> <p>8.Preocupação em levar conhecimentos para o trabalhador do campo, que era considerado “ignorante”.</p> <p>9.Tratamento infantilizado dos adultos nos projetos governamentais de educação de adultos.</p> <p>10.Preocupação com a formação escolar. A educação rural resumia-se à escola e aos projetos de extensão rural.</p>	<p>1.Vincula-se a uma concepção sociocultural e problematizadora do mundo e da educação. Coloca em evidência a disputa entre dois projetos para o Brasil. O projeto dos povos do campo e o projeto do agronegócio em grande escala. Trata-se de uma concepção libertadora e transformadora de educação.</p> <p>2.Tem o homem e a mulher <u>como sujeitos</u> da história e da escola.</p> <p>3.Ideologia da sustentabilidade socioambiental e da transformação do modo de produção capitalista.</p> <p>4.Movimentos sociais indagam a realidade das escolas rurais e protagonizam experiências coletivas.</p> <p>5.Movimentos sociais indagam a gestão e o processo pedagógico.</p> <p>6.Constituição de uma esfera pública (governos e sociedade civil) para definição de políticas públicas de educação do campo, materializada em comissões e fóruns.</p> <p>7.Articulada a um projeto de campo e um projeto de país fundados na sustentabilidade socioambiental.</p> <p>8.Valorização do trabalho, cultura, educação, identidade e diversidade<sup>16</sup>..</p> <p>9.Produção coletiva do conhecimento e organização de diferentes espaços e tempos educativos.</p>

<sup>16</sup> Esses conceitos são detalhados no Dicionário da Educação do Campo, também fruto da produção coletiva

<p>11. Tempo e espaço escolar fragmentados e homogeneizados.</p> <p>12. Pensadores e equipes governamentais elaboram as diretrizes, programas e políticas para a educação no meio rural.</p>	<p>10. Preocupação com a formação humana. Educação do Campo não se resume à educação escolar.</p> <p>11. Sistematização das experiências e demandas dos povos do campo por pesquisadores vinculados aos movimentos sociais e aos coletivos de pesquisas nas universidades.</p>
--	--

Fonte: Organização, Souza, 2015.

Nota-se uma trajetória de luta e resistência para a efetivação de uma educação do campo, no entanto, conforme Schwendler (2015), ao mesmo tempo em que ocorre o processo de elaboração e concretização das políticas públicas de educação do Campo, “desencadeia-se por dentro das instâncias governamentais a redução do seu papel à dimensão educacional, ou seja, a uma política de educação escolar, perdendo-se, assim, parte de sua essência, contida nos movimentos sociais” (SCHWENDLER, 2015, p. 262).

Em relação às políticas públicas para a Educação do Campo pode-se afirmar que há uma disputa por meio de recursos públicos e pela direção do projeto de educação, interferindo no projeto pedagógico e nos currículos das escolas. Para Schwendler, “[...] na medida em que a Educação do Campo se institucionaliza, ela é disputada, invadida por uma concepção de Educação Rural, a partir das novas demandas do capital” (2017, p. 69).

Molina (2010) também destaca esta tensão que a Educação do Campo vem enfrentando no que tange às políticas públicas, principalmente, as executadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, ressaltando-se o “apartamento, a ruptura, a separação do campo, da Educação do Campo” (MOLINA, 2010, p. 138). Para a autora, essa prática exclui do planejamento da ação pedagógica o próprio campo e as determinações que caracterizam os sujeitos do campo

querem fazer Educação do Campo sem o campo... Sem considerar, como dimensão indissociável desse conceito, a práxis social dos sujeitos camponeses; a materialidade de suas condições de vida; as exigências às quais estão submetidas/submetidos os educandos e suas famílias no processo de garantia de sua reprodução social, tanto como indivíduo quanto como grupo (MOLINA, 2010, p. 138).

A partir das pressões dos coletivos organizados, os diferentes níveis de governo se obrigam a atender as demandas por meio dos espaços institucionais de debates. No entanto, demandas relacionadas à formação dos educadores e educadoras, no atendimento às comunidades e ao acesso e permanência dos educandos ainda têm sido um grande desafio.

Schwendler (2005) retrata uma das questões que envolvem os educandos e educandas nas áreas rurais relativas ao distanciamento entre a escola e as comunidades onde passa o transporte escolar, os processos de nuclearização na cidade provocando o afastamento das raízes culturais e da identidade dos povos do campo.

Além dos problemas do transporte escolar, a educação do campo e seus sujeitos (camponeses, camponesas, movimentos sociais) vêm enfrentando muitos outros desafios na atual conjuntura. Ainda é preciso manter-se fortalecidos e vigilantes para combater a política de fechamentos das escolas do/no campo, a falta de condições físicas e materiais, o combate ao agronegócio; a redução do financiamento para a educação do campo e programas; a construção de propostas curriculares e os projetos políticos pedagógicos sem considerar as reais necessidades dos sujeitos do campo.

Há de se considerar, ainda, na atual conjuntura, os processos de desmonte e desconstrução das políticas públicas construídas ao longo de décadas de debates e diálogo, como bem afirma Martins (2020), há um desmonte de conquistas civilizatórias com intenção de desconstruir os direitos sociais e políticos do povo. Nesse movimento Caldart nos lembra que não se pode esperar que os governos

aceitem (primeiro) uma política de educação que tome posição (prática) por um projeto popular de agricultura, de desenvolvimento do campo, do país, que ajude a formar os trabalhadores para lutar contra o capital e para construir outro sistema de produção, outra lógica de organização da vida social (que é exatamente o objetivo originário da Educação do campo). E (segundo) que aceitem os movimentos sociais como protagonistas da Educação do campo, que aceitem os trabalhadores pobres do campo como sujeitos da construção (forma e conteúdo) de políticas públicas, ainda que específicas para sua própria educação (CALDART, 2010, p. 119-120)

Considerando este cenário, se faz imprescindível pontuar o desmonte e desestruturação acerca do PRONERA, sendo que a primeira medida, do atual governo, foi a revogação de todas as portarias que instituíam a participação da

sociedade em órgãos do governo, por meio do decreto nº 9.759/2019, resultando a extinção da Comissão Pedagógica Nacional do Pronera<sup>17</sup>, que reunia os movimentos sociais e sindicais do campo, o Incra e as instituições de ensino para a tomada de decisões sobre os projetos de educação. Já com o decreto nº 10.252/2020 houve a extinção da instância da gestão do Pronera, a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania. Assim, o governo assume cada vez mais um papel de controlador e regulador das políticas para a educação e para o grande latifúndio e agronegócio, resultando também numa política pública que acaba com direitos dos povos do campo. Em relação a tal desmonte o FONEC reafirma que

o Decreto extinguiu uma parte fundamental da política, porém, não extinguirá a dívida que o Estado brasileiro tem em relação ao direito de acesso dos camponeses à educação. Tampouco extinguirá nossa disposição de seguir lutando por esse direito, componente de um projeto de Reforma Agrária no País como condição basilar de uma sociedade democrática que busque superar as aterradoras desigualdades sociais que hoje o caracterizam. (CARTA-MANIFESTO EM DEFESA DO EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRONERA, 2020)

Diante dos desafios enfrentados pelos povos do campo, é imprescindível dialogar sobre a Educação do Campo que se consolidou como um processo sócio-político cultural, que prima pela emancipação, pela educação que transforma as realidades, mas que tem como mola propulsora a memória, a história e a luta dos sujeitos, dos movimentos sociais.

A educação que reivindica o “ser humano”, o reconhecimento da existência do campesinato. Neste contexto, a escola do campo ocupa um papel essencial, possibilita a todos e todas uma educação de qualidade e no combate das desigualdades sociais.

Portanto, para entender as relações que se estabelecem nos processos de construção curricular, o próximo capítulo traz as principais reflexões sobre os

---

<sup>17</sup> Esses conceitos são detalhados no Dicionário da Educação do Campo, também fruto da produção coletiva, política pública de Educação do Campo. Assim, o interesse do PRONERA era de proposição de mudanças educacionais a partir de uma reflexão sobre as concepções de modelo de desenvolvimento, de Educação do Campo, de escola, de sujeitos, de sociedade e de Reforma Agrária. Estimulando e orientando o desenvolvimento de formas de participação na elaboração dos projetos, no acompanhamento e avaliação, tendo em vista que esta forma participativa irá contribuir para o exercício de novas práticas educativas, tanto na organização das comunidades, como na aprendizagem da leitura, escrita e na profissionalização dos (as) trabalhadores (as) das áreas de Reforma Agrária. (INGRA, 2004, p. 97)

fundamentos sobre o currículo, o currículo Educação do Campo a partir da teoria crítica do currículo.

## CAPÍTULO 2 - O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

“[...] o que defendemos é a construção da escola que queremos. Não é de nosso interesse a cópia de modelos, importados, de escolas que não contribuem para a compreensão de nossas realidades. Precisamos construir um projeto que vincule a educação às questões sociais inerentes à sua realidade”. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 66)

Ao pensar no projeto de escola, na sua concepção intrínseca com a formação social e política dos sujeitos, o cenário atenta para a discussão da organização curricular e sua materialização no contexto escolar. Remete-se, então, a necessidade da construção de outro (s) currículo (s) a fim de cumprir com sua função – a socialização do conhecimento historicamente produzido.

A Educação do/no Campo reivindica este projeto de escola, que se afirma como construção social, que expressa as lutas e os processos de emancipação dos sujeitos. No movimento oposto, a Educação Rural que postula a efetivação de um currículo prescrito, que não dialoga com a educação que ocorre na prática social dos sujeitos do campo. Assim, pode-se dizer que o currículo é construído num campo de disputas, que confronta os diversos saberes e, que define quais conhecimentos são essenciais para a formação humana.

Nesse contexto o presente capítulo exterioriza os fundamentos teóricos sobre currículo, contribuindo para a análise sobre o currículo da Educação do Campo, diferenciando-o de uma proposta curricular e da padronização imposta às escolas localizadas no campo.

### 2.1 REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA NO/DO CAMPO

A Educação do Campo é fruto de um movimento que permite olhar o campo e seus sujeitos a partir de um paradigma que reflete as tensões, lutas sociais e as organizações dos trabalhadores e trabalhadoras da terra. Sendo assim, a Educação do Campo é produzida num movimento sociocultural de humanização, possibilitando uma nova prática de escola, e, portanto, uma disputa por dentro do currículo.

[...] é preciso aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2003, p.61).

A escola no campo também representa um território de disputa, isto porque a Educação do Campo contrapõe uma concepção de educação oferecida aos sujeitos do campo, uma educação urbana Centrica.

Entende-se que a escola é por excelência um espaço para a formação da consciência dos sujeitos, pois é nela que se trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo (Texto base CN, Coleção Por uma EBC nº 1, 1999). Para Caldart (2003)

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. (CALDART, 2003, p. 64)

Esse “jeito” de construir a escola pelos sujeitos do campo envolve o aspecto pedagógico e político, isto porque não há escola do campo sem a formação dos sujeitos sociais, sem que estes assumam a luta pela identidade dos povos que participam ativamente da coletividade que preserva vivo o passado, as memórias e preveem um projeto de futuro. É no projeto pedagógico da escola que se pode adotar uma perspectiva que valorize e enraíze<sup>18</sup> os processos de formação humana e social.

Assim, é função da escola democratizar os conhecimentos, saberes dos sujeitos do campo, pois a escola no/do campo é um lugar de formação humana que prima pelo desenvolvimento cultural dos educandos e da comunidade. Isto implica que os educadores das escolas do campo articulem os conhecimentos locais com os historicamente acumulados no trabalho pedagógico escolar.

---

<sup>18</sup> Simone Well (2001) nos apresenta o conceito de enraizamento como uma necessidade do ser humano. No processo de enraizamento o sujeito apresenta laços que permitem conservar o passado e pressentir o futuro pelo qual se luta e trabalha. O enraizamento é um dos processos fundamentais de formação dos lutadores do povo.

Os conteúdos e metodologias também devem ser selecionados a partir dos sentidos e significados que têm para a comunidade. Logo, priorizar as especificidades da realidade do campo é de extrema relevância e deve estar em consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

Para Fernandes (2002), as diretrizes revelam que campo e cidade se complementam e devem ser compreendidas como espaços geográficos singulares, plurais, autônomos e interativos, com suas especificidades, identidades culturais e modos de organização diferenciados, “que não podem ser pensadas como relação de dependência eterna ou pela visão urbanoide e totalitária” (FERNANDES, 2002, p. 62-63).

A identidade da escola do campo é a própria realidade dos sujeitos, levando em consideração a temporalidade e os saberes dos sujeitos, no coletivo, na rede de ciências e tecnologia e nos movimentos sociais, como bem afirma o artigo 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo

A identidade da escola de 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, p. 41).

Ainda, cabe destacar que na Educação do Campo, os conteúdos e debates devem emergir a diversificação de produtos relativos à agricultura, ao uso de recursos naturais, a agroecologia, o uso das sementes crioulas, a questão agrária e sua historicidade, os sujeitos do campo o preparo do solo, a pesca ecologicamente sustentável.

Nessa perspectiva, a escola do/no campo é a escola que promove um projeto pedagógico, privilegiando temas e ações dos sujeitos, sendo uma escola construída e reinventada pelos sujeitos do campo, educadores, educadoras, educandos e educandas; uma escola que apresente com clareza suas visões de mundo, com valores humanistas; os educadores e educadoras devem, nesse sentido, se constituir enquanto coletivos pedagógicos com clareza política,



competência técnica e pedagógica. Enfim, a escola do/no campo é a escola que busca se contrapor ao modelo hegemônico<sup>19</sup>.

Esta escola apresenta um projeto político pedagógico vinculado à *vida dos sujeitos do campo*. Isto revela a diferença entre uma escola que está localizada no campo e uma escola que adota como princípio os objetivos da escola do campo. De forma mais genérica, significa dizer que uma escola que esteja inserida no espaço do campo pode adotar ou não uma pedagogia voltada ao modo de ser, de viver, dos sujeitos do campo, registrando a opção pedagógica da Educação do Campo em sua proposta pedagógica e, revelando seu engajamento com a concepção de Educação do Campo.

Importante salientar que não há escola do campo sem a formação de sujeitos do campo, que defendem, reivindicam e assumem a identidade do campesinato. Voltando a discussão de enraizamento, pode-se afirmar que o enraizamento remete ao processo de criar laços entre o sujeito e seu projeto de vida, entre o individual e o coletivo (WELL, 1996).

Assim a escola pode ajudar nesta empreitada de enraizar ou desenraizar dependendo de sua concepção pedagógica. Para enraizar, a escola e seus sujeitos educativos precisam reconhecer seus sujeitos, suas histórias, memórias, seus saberes e culturas, humanizando suas práticas. Nessa lógica e diante dos desafios pelo qual as escolas veem sofrendo com as ditas reformas educacionais – ou pode-se dizer antirreformas neoconservadoras e antidemocráticas, cabe indagar: que tempos são estes? E como manter-se resistentes?

Dentre os ataques que as escolas do campo vêm sofrendo e que se somam ao fechamento das escolas, destacam-se: a redução das verbas destinadas às unidades rurais; a falta de investimentos nos programas de formação dos educadores e educadoras; as ofensivas contra os Sem Terrinha que realizam, desde pequenos, movimentos, onde ensinam e aprendem por

---

<sup>19</sup> O modelo hegemônico de educação, historicamente, foi construído a partir da visão bilateral da educação: uma para atender as elites (o ensino propedêutico), e outro, para atender a classe popular (o ensino profissionalizante). O primeiro garantia a ascensão social por meio do ensino superior; o segundo, a formação de mão-de-obra para atender às demandas do mercado, em função do modelo capitalista. Essa concepção é fortalecida com a gestação de um modelo de educação urbanizador que enfatiza a fusão entre o urbano e o rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial fará desaparecer a sociedade rural, ou seja, o campo está fadado ao esquecimento, à superação e ao atraso econômico.

meio das lutas de que são seres sociais e precisam que seus direitos sejam respeitados e garantidos; a criminalização das escolas públicas em acampamentos e assentamentos, onde o MST está organizado e tem uma atuação nas práticas pedagógicas.

Ximenes (2019) destaca que há uma tentativa de impor uma educação que quer silenciar quaisquer perspectivas de educação, de currículo e de proposta pedagógica que reflitam criticamente sobre a realidade. Sabe-se que a Educação do Campo foi forjada sobre as fortes pressões dos sujeitos sociais, em especial aos movimentos sociais do campo, assim são explícitos os ataques sofridos a um modelo de educação popular que considera seus sujeitos, as memórias e as relações que se estabelecem na comunidade. Mais do que justificar uma perspectiva pedagógica que se faz *no campo, pelo campo e do campo*, é necessário considerar as escolas do campo como espaços de reconstrução da história e da memória da comunidade.

Para Caldart (2000) “somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo”, construindo, assim, propostas pedagógicas e propostas curriculares que estejam atrelados, entrelaçado com o projeto de educação dos sujeitos no campo e do campo.

Os contextos históricos, presentes na legislação brasileira, permitem perceber as concepções que perpassam a educação do campo no que tange a elaboração das propostas curriculares. É importante destacar que muitas escolas no campo se utilizavam das propostas urbanas por um período significativo. Assim, é preciso compreender que o currículo é um instrumento que representa as necessidades, anseios, uma postura social, política e cultural de determinadas comunidades. Desta forma, a escola precisa ter clareza sobre sua função social – a transformação social, o qual é possível através da luta contra a discriminação, as injustiças, a desigualdade. Um projeto pedagógico que valorize os saberes da comunidade e seus sujeitos, sua historicidade, não excluindo ou condicionando-os a um saber visto a partir de uma determinada classe social. Uma escola democrática que reconheça a diversidade como elementos que constituem o processo e ensino e de aprendizagem.

Esses pressupostos nos levam a repensar o currículo a partir da visão que se tem sobre os sujeitos e a apropriação do conhecimento, assim, no próximo

subcapítulo abordaremos as concepções do currículo como documento prescritivo e a concepção de currículo na Educação do Campo à luz da teoria crítica do currículo.

## 2.2 CURRÍCULO: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL

O currículo, ao longo da história da educação, apresentou-se com diferentes princípios pedagógicos, que se aproximaram das concepções de homem e de sociedade. Assim, enquanto, organização temporal e espacial do conhecimento, o currículo traduz o trabalho dos educandos e educadores num determinado contexto histórico e social. Defende-se aqui, os pressupostos da educação popular, a qual valoriza o saber popular e busca construir um processo de conscientização da classe trabalhadora a partir dos sentidos, necessidades e exigência da vida social.

O argumento central concebe o currículo como um instrumento de ação – transformação, que extrapola os conteúdos formais e articulam ações e relações sociais. O currículo é o compromisso com os sujeitos, porque é uma construção coletiva, uma estrutura flexível, democrática, autônoma, em que os conteúdos funcionam como formas de constatação e transgressão, firmando uma comunidade mais inclusiva.

O currículo das escolas necessita alcançar a todos, sendo um instrumento de luta contra os processos de desigualdade, contra a exclusão dos sujeitos do campo, e incluir a cultura, os conhecimentos da realidade do território do campo. Como observa Paulo Freire (2005):

Há algo ainda de real importância a ser discutido na reflexão sobre a recusa ou ao respeito à leitura de mundo do educando por parte do educador. A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. (FREIRE, 2005, p. 123).

Segundo Saviani (2008), o currículo reflete as “diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada” (SAVIANI, 2008, p. 167). Logo, o espaço escolar não pode ser apenas um lugar onde se aprende a construir determinados conteúdos e, sim um espaço onde se constrói relações com o mundo natural e social, propiciando a inclusão de todos, e o

desenvolvimento integral dos sujeitos. Isto significa dizer que o currículo é “plural”, trazendo traços da educação que perpassa a educação rural, a educação do campo, a educação urbana.

O currículo nessa perspectiva provoca também outras pedagogias, transcorrendo pelo direito de saber-se, de saber sua história, sua origem, sua identidade. Silva (2011) assevera o currículo como uma narrativa, onde as relações de raça, gênero e etnia representam um novo repertório educacional significativo: “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e etnia ganham seu lugar no território curricular” (SILVA, 2011, p. 101). Nesta perspectiva, o autor reafirma uma superação e ampliação do pensamento curricular crítico, a partir da teoria crítica do currículo<sup>20</sup>, que aponta a dinâmica de classes como única no processo e reprodução as desigualdades sociais.

A tendência crítica, defendida neste contexto, visa “olhar” como as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar favorece a opressão da classe e dos grupos subordinados. Se o currículo está imbricado com os interesses e conceitos das classes dominantes, é necessário instrumentalizar a classe trabalhadora por meio de um currículo estruturado sob a perspectiva crítica que promova uma perspectiva libertadora e conceitual, ou seja, o currículo torna-se espaço de defesa das lutas sociais e culturais. Logo, a teoria crítica permite refletir sobre as contradições, resistências e lutas que ocorrem no contexto escolar, focalizando-se na organização do currículo que prima pela emancipação individual e coletiva.

Paulo Freire, teórico crítico, se preocupava com a educação popular, com os problemas educacionais brasileiros e contribuiu para a teoria crítica do currículo. Segundo o pensamento de Freire, para que ocorra uma mudança significativa na educação, é preciso transformar a maneira como o ensino está sendo concebido, para uma forma de emancipação, como prática de liberdade. Vendo a educação como prática de transformação, lutando contra a educação sem consciência crítica do educador e do educando que nega a dialogicidade,

---

<sup>20</sup> Na Teoria crítica busca-se compreender o currículo como campo que prega a liberdade, também, um espaço cultural e social de lutas. Assim, defende que não existe uma teoria neutra, já que toda teoria está baseada nas relações de poder. Isso está implícito nas disciplinas e conteúdos que reproduzem a desigualdade social, fazendo com que muitos alunos deixem a escola antes mesmo de aprender as habilidades das classes dominantes

contra o papel dos educadores de meros transmissores do conhecimento que interessa as classes dominantes.

Nesse ponto de vista, os pressupostos de Freire (1993) reafirmam os direitos dos sujeitos ao conhecimento, apontando três direções a despeito disso: o direito ao conhecimento socialmente produzido que lhe foi negado; o direito ao conhecimento que é proveniente das experiências, saberes, do mundo; e, o direito ao conhecimento estabelecido a partir dos valores, interesses, práticas e cultura dos sujeitos. Esses pressupostos implicam na participação ativa dos sujeitos na construção do currículo.

Isso permite focalizar a educação do campo numa perspectiva crítica. No entanto, para se construir um currículo crítico-libertador é necessário a valorização das visões de mundo dos sujeitos envolvidos no processo educativo, visando a construção coletiva de uma visão mais crítica da realidade. Ao assumir tal perspectiva, elucida-se uma relação mais dialógica entre os sujeitos e os conteúdos, ou seja, o trabalho com o currículo significativo, que envolve a ação, a prática e o cotidiano.

O currículo é um reflexo social e cultural estabelecido pelos sujeitos que atuam e participam da escola, sejam estes estudantes, famílias, educadores, funcionários, equipe pedagógica e direção, revelando-se assim como uma construção cultural que organiza práticas educativas (SACRISTAN, 2000). Nessa abordagem, o currículo apresenta um movimento dialético, na medida em que contextualiza a prática e por ela é contextualizada. Isso significa dizer, que o currículo não é estático, mas tem uma função socializadora e cultural.

Importante compreender que o currículo apresenta de forma explícita ou implícita uma orientação teórica, que é uma síntese das posições filosóficas, epistemológicas, psicológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais (SACRISTAN, 2017). Da mesma maneira, há três grandes grupos que contribuem para a concretização da realidade curricular se estabelecem numa interação recíproca: a) a seleção cultural implica dizer que o currículo é uma seleção de conteúdos culturais que se organizam num projeto de educação; b) esse projeto é organizado através de uma série de regras que modelam na prática concreta, isto revela a natureza das reais possibilidades que o currículo se apresenta na escola; c) todos os currículos estão condicionados a uma

realidade mais complexa, que representam as concepções de ideias, pressupostos e valores que justificam e explicam a seleção dos conteúdos.

Em relação ao currículo prescrito, oficial, cabe destacar que este nada mais é do que um documento que não dialoga com as reais necessidades e sujeitos, com o respeito à diversidade e tão pouco é construído pelos que fazem e estão na escola, isto porque, refere-se a um conjunto de decisões normativas, produzidas a partir de diretrizes, parâmetros ou bases comuns, seja no âmbito municipal, estadual ou federal. A prescrição do currículo impõe à escola uma lógica de reprodução.

Sacristán (2000) descreve o currículo prescrito como o estabelecimento prévio de como deve ser seu conteúdo, sua organização, fazendo parte de todo sistema de ensino e servindo como direcionador na elaboração de materiais, organização didática, controle de sistemas. O ordenamento curricular representa uma lógica estruturante que prescreve o que ensinar e o que aprender, determinando uma visão de conhecimento e de sujeitos, reproduzindo e legitimando estas visões (ARROYO, 2007).

Para Arroyo (2007), o ordenamento curricular é condicionado pelas imagens sociais que se tem sobre os sujeitos escolares nas “hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros” (ARROYO, 2007, p.23). Essas imagens configuram os sujeitos e as formas que os concebemos e produzimos os currículos

A seleção de determinados conteúdos e sua sequenciação das aprendizagens, a divisão das disciplinas por Ano/Série, a organização dos tempos e espaços, podem trazer à tona uma lógica excludente. Logo, o repensar sobre o currículo como uma ação, que parte dos educandos e educandas, envolve um processo que inclui, que engloba os sujeitos, que repensa a prática e a tradução de um currículo formativo. Para Sacristán (1985), o educador ao materializar o currículo, o interpreta, colocando em ação de acordo com suas percepções, visão de mundo, experiências, opções e encaminhamentos metodológicos. O modo como se concebe os sujeitos (educandos e educadores) e a (re) interpretação do currículo representam duas dimensões essenciais na materialização curricular.

Em relação ao currículo da Educação do Campo, afirma-se este como espaço de diálogo, de compartilhamento, que resgata a história dos povos e

firma sua identidade. A produção do currículo é também um movimento histórico presente nas lutas e na consolidação da educação do campo. No entanto, nesta produção é preciso refletir sobre os saberes que serão introduzidos nas propostas curriculares. Arroyo (1999) alerta que é preciso, antes de mais nada, indagar: qual a utilidade desses saberes para a vida dos homens e mulheres do campo? O autor ainda reforça a ideia de que é preciso

introduzir nos currículos de formação de educadores, dirigentes e militantes, a história dos diferentes em desiguais ou a história da construção racista ou sexista dos padrões de poder, de conhecimento, de dominação e opressão, de trabalho e apropriação-expropriação da terra e da produção tão determinante e persistente em nossa história (ARROYO, 1999, p.235).

Os currículos da Educação do Campo primam pela centralidade política e pedagógica da educação dos sujeitos. Este projeto leva em conta a história dos povos, seus modos de pensar e agir sobre a realidade, pois estas representações são conteúdos essenciais para vida.

A centralidade remete às experiências de opressão e de resistência que educandos e educandas trazem para o chão da escola no/do campo. É um currículo que liberta, que dialoga com as experiências sociais, coletivas, de formação e humanização, “de recuperação da humanidade roubada, ausente nos currículos oficiais e no material didático, mas que disputam o território dos currículos nas escolas do campo” (ARROYO, 2012b, p.506)

Arroyo (2012b), assim, aponta para a necessidade de se elaborar outros currículos abertos à consciência de mudanças, fortalecendo a especificidade do “direito a educação dos trabalhadores do campo, indígenas, quilombolas, que garantam seu direito aos conhecimentos produzidos pela diversidade de movimentos sociais na diversidade de formas de produção, trabalho e resistência” (ARROYO, 2012b p.47). Ainda, destaca que:

se os currículos são a síntese das concepções e práticas de educação e dos conhecimentos, esses conhecimentos e as análises sobre esse processo de construção histórica deveriam ser centrais nos currículos de formação docente e das escolas os docentes – educadores/as e as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos tem direito a conhecer a produção dessa história, dessa consciência de mudança de que são sujeitos os trabalhadores (ARROYO, 2012b, p.50).

Para o autor todo o esplendor de práticas educativas, formadoras que acontecem no trabalho, nas ações coletivas emancipatórias precisa ser incorporado nos currículos. As reflexões de Arroyo permitem afirmar que: a educação é um processo intencional, político em construção histórica, logo, o currículo de formação docente e das escolas também terá de ser uma construção histórica, política e intencional, assumida pelos “movimentos sociais e pelos intelectuais que analisam e teorizam essa nova consciência”. (ARROYO, 2012a, p. 58).

Estes pressupostos conduzem a um refletir sobre o projeto de educação que traduz as expectativas da população do campo, em meios às possibilidades, limites e desafios em que se apresentam no cotidiano escolar. Logo, faz-se necessário que a escola avalie e questione o seu currículo, integrando a comunidade em debates, promova um novo olhar sobre a proposta pedagógica, tornando os professores, estudantes, trabalhadores do campo protagonistas desta mudança.

É preciso que a escola tenha claro seu propósito – a transformação social, o qual é possível através da luta contra a discriminação, as injustiças, a desigualdade. Um projeto pedagógico que valorize os saberes da comunidade, sua historicidade, que resgata o ser camponês, não excluindo ou condicionando-o a um saber visto a partir de uma determinada classe social.

Partindo deste pressuposto, acredita-se que o currículo apresenta uma perspectiva pedagógica e humanista, que atende as especificidades e peculiaridades dos sujeitos. É o que concebe a proposta curricular da Educação do Campo. Isto ocorre devido a necessidade de a proposta curricular da educação do campo repercutir, valorizar e constituir-se a partir dos referenciais políticos e culturais, e dos processos formativos que os povos do campo tomam parte e em seus contextos específicos, ou seja, de suas lutas, trabalho, tradições culturais.

A construção do currículo vivo e contextualizado da escola do e no campo, gera práticas significativas envolvendo a formação identitária dos sujeitos e a aprendizagem a que estes têm direito. A proposta curricular precisa assim, atender os saberes da cultura popular, contemplar as diferenças socioculturais e estabelecer o diálogo entre a educação do campo e a urbana.



Portanto, a necessidade de se construir um currículo crítico que se preocupe em formar professores que, além de dominarem os conteúdos, se preocupem em como ensinar, com os variados contextos sociais, com um conhecimento a ser ensinado, voltado para o interesse dos educandos e que valorize as diferenças dos estudantes. Isso conduz há uma nova proposta educativa no que tange o currículo.

Em um processo de reconhecer as tensões trazidas pelos grupos sociais e pelas presenças afirmativas e incômodas dos sujeitos, os currículos se abrem para novas construções, visando compreender que os conhecimentos curriculares são permeados por lutas, conflitos e negociações, envolvendo um comprometimento político e contra hegemônico. Reconhecer a possibilidade de outros currículos é papel dos sujeitos sociais, coletivos que defendem que os materiais curriculares podem contribuir para o questionamento crítico existente e das relações sociais de desigualdade e opressão.

### 2.3. A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO QUE ATENDA AS NECESSIDADES DOS POVOS DO CAMPO

A elaboração do currículo escolar deve ser muito mais que uma simples discussão sobre os conteúdos, necessita compreender a cultura escolar, tratar de todas as práticas cotidianas, de tudo que é vivenciado em sala, considerando que não é possível continuar privilegiando nos conteúdos e práticas dos currículos escolares, os conhecimentos e a cultura dos grupos hegemônicos. Para tanto, é necessário colocar em prática uma cultura escolar diferente do modelo dominante, com engajamento de educadores, educadoras, trabalhadores e trabalhadoras, educandos e demais sujeitos.

Neste contexto, é importante ficar atento à maneira como os conteúdos, os exemplos e as ilustrações são apresentados, pois, se corre o risco de serem demasiadamente etnocêntricos e desvalorizadores de experiências culturais de “outros” grupos, historicamente marginalizados no processo de produção material da vida, da cultura e do conhecimento.

A elaboração de currículo, inclusivo e articulador, à comunidade deve incorporar a diversidade dos movimentos sociais, os saberes, as culturas e

valores da população do campo, se materializando nas práticas pedagógicas das escolas. Essencial, assim, que na construção de currículos haja a tradução das concepções, dos conhecimentos, das culturas e dos valores de que são produtores os sujeitos sociais.

Segundo Arroyo (2015), o currículo deve incorporar as seguintes dimensões trazidas pelos movimentos sociais para a elaboração de outros currículos:

currículos que reconheçam e fortaleçam a diversidade de culturas, memórias, identidades e universos simbólicos dos educandos; que garantam, ainda, o saber de si como sujeitos produtores de conhecimentos, culturas, valores e história; que coloquem em diálogos horizontais esses saberes com o conhecimento produzido pela humanidade. (ARROYO, 2015, p. 48).

Arroyo destaca que todos têm o direito de conhecer a produção dessa história, dessa consciência de mudança de que são sujeitos os trabalhadores. Que “têm direito a entender que são processos formadores, de produção de Outros conhecimentos, culturas, valores, a ser incorporados nos currículos e nas práticas pedagógicas” (ARROYO, 2015, p. 50).

Para o autor, os movimentos sociais ao lutar pelo direito à educação, ao conhecimento, exigem currículos densos, isso representa um avanço da consciência dos direitos dos sujeitos e, na superação das desigualdades.

Defende-se que os currículos contribuam para que os sujeitos se reconheçam e compreendam os porquês de sua condição histórica e social. Para a construção de uma proposta curricular que atenda as especificidades dos educandos e educandas, se faz necessário analisar os discursos dos sujeitos de uma escola do campo, observando o perfil, o cenário e as especificidades dos educandos e, buscando uma proposta de política curricular com a adequação de conteúdos para atender a educação no/do campo.

O currículo da Educação do Campo deve trabalhar a relação entre cultura e educação, provocando na escola o desenvolvimento cultural dos educandos e das comunidades. Trata-se de uma educação que valorize a cultura dos diferentes grupos étnico-raciais que vivem do trabalho no campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 57).

Portanto, na construção da proposta curricular há a necessidade de incorporar as matrizes culturais dos sujeitos camponeses, contrapondo-se a cultura hegemônica, que impõe valores urbanos no currículo escolar do campo.

Assim, entende-se que os sujeitos de direitos têm direito a uma educação do campo pensada desde sua realidade e com sua participação, vinculada as necessidades particulares. Dessa forma, a escola do campo consegue, gradativamente, implementar nas políticas curriculares as diferenças da diversidade no currículo.

Os currículos são a síntese das concepções e práticas de educação e dos conhecimentos. Os currículos não são apenas conteúdos organizados por boas teorias e intenções ideológicas, são grades estruturantes de conhecimentos e do trabalho docente que pressupõem uma base material, um sistema. E que a pressão política por um sistema com uma sólida base material é uma das fronteiras mais urgentes na garantia do direito à educação.

Nesse cenário o currículo das escolas do/no campo representa a obrigatoriedade da incorporação das histórias, dos processos que persistem na radicalização e destruição material do viver, de desterritorialização, de inferiorização, subalternização que os movimentos sociais denunciam. Isto implica incorporar esses saberes críticos dessa história, mas também as resistências e os processos de afirmação, libertação-emancipação que os próprios coletivos constroem, como defende Arroyo (2012a).

Esse currículo dá centralidade aos processos humanos, da história do trabalho, da história das lutas, das relações de trabalho, de poder, exigindo o ir além da seleção de conteúdos ou na opção das bases comuns curriculares. Exige um posicionamento e um enfrentamento de práticas curriculares que não concebem os sujeitos em suas individualidades, particularidades e em suas ações coletivas.

O currículo da Educação do Campo propõe e reinventa as propostas curriculares, reafirmando que o conhecimento não é uma reprodução da realidade, mas é uma forma de agir sobre a realidade, de tentar transformá-la, compreendendo os processos para sua transformação. Nada mais é que uma ação- intervenção entre sujeito e realidade. Logo, a tarefa a ser feita é avançar na (re) construção de propostas curriculares das escolas pensando nos sujeitos do campo. Arroyo (2015) aponta para a necessidade de “mapear como os documentos oficiais pensam os Outros, os trabalhadores, especificamente os povos do campo, excluídos” (ARROYO, 2015, p. 60), mas também assevera que é preciso ir além deste mapeamento, sendo indispensável desocultar as formas

mais perversas e radicais de segregação, opressão e exploração das quais estes sujeitos são submetidos.

Avançar nesse discurso é compreender quais seriam as razões que levam os sujeitos a classificar os povos do campo e os trabalhadores/sujeitos do campo como iletrados, ignorantes, analfabetos, que apresentam dificuldades para aprender, que não precisam aprender sobre suas histórias, que suas memórias são inferiorizadas. Essa classificação permite pensar sobre os processos de exclusão e inclusão e como as escolas podem e devem ser espaços e territórios de inclusão.

Nessa perspectiva retoma-se as considerações de Gehrke (2010) quando destaca que a escola pública tem a participação da comunidade como elemento central de sua constituição. Isso permite dizer que a escola do campo e a educação do campo se estabelecem no coletivo. Num coletivo que ousa pensar noutra escola, que resiste, que desmitifica todas as formas de exclusão e, que busca manter a construção dos saberes e conhecimentos nos currículos e projetos pedagógicos que valorizem a realidade social e local.

Em relação ao projeto pedagógico Gehrke (2010) ainda

aponta para a produção de uma escola teimosa, dirigida pela teimosia lúcida de camponeses e camponesas que descobriram seus direitos à educação e à escola e a que o estado a financie, o que a muitos desagrada” (GEHRKE, 2010, p. 156).

Importa considerar que o projeto pedagógico é gerado por problematizações fecundas e vivas na comunidade, sendo produzido num “vínculo permanente entre campo e seu desenvolvimento, a educação e a forma escolar” (GEHRKE, 2010, p. 160). Para trabalhar o desenvolvimento humano, a escola do campo precisa de um trabalho pedagógico organizado. Isso implica compreender que os tempos e lógicas escolares são construções históricas, com intencionalidades pedagógicas. Logo, os tempos e espaços escolares precisam ser pensados como partes integrantes do currículo, como elementos do processo de ensinar e aprender.

Essas dinâmicas produzem práticas escolares, nas escolas do/no campo, identitárias, reconhecendo um caminho que contribuirá para as aprendizagens críticas dos conteúdos e das relações humanas. Importante perceber nesse cenário como ocorrem os discursos pedagógicos no interior das escolas e as

formas de organização do currículo a partir destes discursos por meio dos processos de recontextualização.

#### 2.4 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO PRESCRITIVO

Está em questão, a implementação de currículos que expressem uma educação do campo; uma proposta que valorize a cultura e tome por referência os conhecimentos e o modo de vida dos diferentes grupos étnico-raciais que vivem do trabalho no campo. Mas que seja também uma educação no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 23).

É a inadequação do saber escolar, transmitido no campo sem relação cultural, que alarga a percepção para o fato de que a escola do campo tem prescrito no currículo saberes e conteúdos constituídos de generalizações vazias, deturpadas e estranhas ao ambiente social e cultural do sujeito camponês, partilhando apenas de interesses e privilégios do paradigma de educação urbana (FONTANA, 2011).

Assim, a análise dos currículos pelos ensinamentos e apontamentos de Bernstein (1992) mostra que o currículo deve passar por uma “recontextualização”, afirmando que o discurso pedagógico retira o discurso científico e o transforma de acordo com os princípios políticos, culturais e sociais e, conforme o instrumento/aparelho escolar em um novo discurso. Isso significa dizer que o discurso pedagógico se dá pela recontextualização, que se apropria de outros discursos e os adequa conforme sua própria lógica de ordenamento, sendo os contextos educacionais reinterpretados.

Compreendendo o estudo de processos de recontextualização em currículos e livros didáticos em contexto de flexibilidade curricular, Bernstein defende a investigação das dinâmicas internas das práticas pedagógicas e seu contexto social de inserção e sua articulação com as estruturas de poder e controle mais amplo da sociedade. Desta forma, mostra que para falar com seriedade sobre a democracia, a cultura e a educação devem-se levar em conta as limitações e o poder das realidades reguladas pela classe social. Mais ainda,

tem que se considerar “suas interações com as pressões estruturais subjacentes que surgem da complexidade em transformação da divisão social do trabalho” (BERNSTEIN, 1998, p.30).

Bernstein apresenta uma teoria sociológica do currículo, cujo foco não é o “conteúdo” do currículo, mas as relações estruturais entre os tipos de conhecimento que o formam. O autor apresenta em seus estudos a teoria dos códigos sociais e educativos e suas implicações para a produção social. Seu trabalho “[...] coloca em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social” (BERNSTEIN, 1996, p. 60).

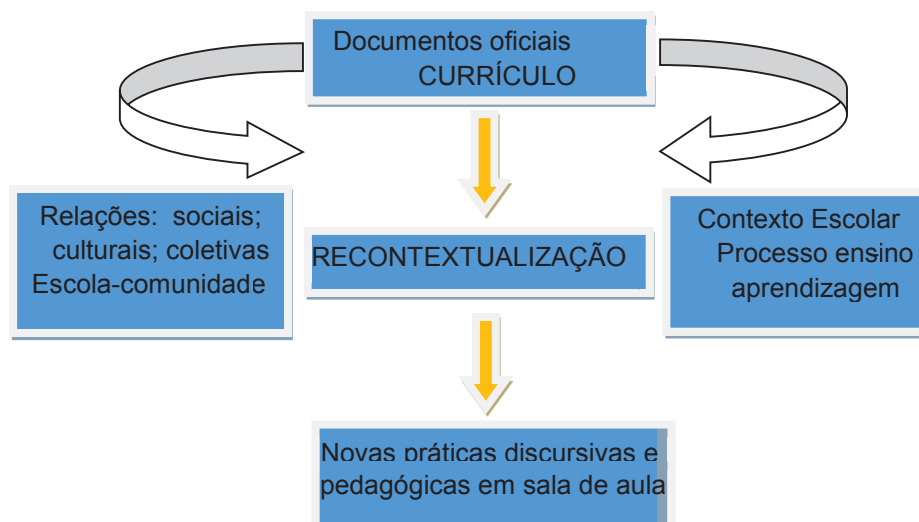
Dessa forma, seu pensamento corrobora no entendimento de que a maior ênfase está no papel do discurso de ordem social na seleção, no sequenciamento e na aquisição dos conteúdos escolares, pois dependem dos fatores sociais. Logo, “o discurso pedagógico relativo a qualquer prática de instrução é um discurso recontextualizador” (BERNSTEIN, 1996, p. 258). Importa dizer que isso representa o fruto da tensão existente no campo recontextualizador oficial - dominado pelo Estado e seus agentes - e o campo recontextualizador pedagógico, constituído pelos educadores/as e pesquisadores/as educacionais, dando autonomia em suas práticas (LEITE, 2007).

A educação do campo deve ser motivo de investigação por parte da academia, fruto das reivindicações e dos interesses dos movimentos sociais. Movimentos estes que ajudam a identificar, “sob as condições do capitalismo avançado, muitos espaços diferentes de relações desiguais entre grupos sociais – gênero, etnicidade, religião, região – cada um deles tendo seu próprio contexto particular de reprodução, gerando (na linguagem deste ensaio) sua ‘mensagem de voz’ específica” (BERNSTEIN, 1996, p.73).

Nesse sentido as escolas acabam por reinterpretar o discurso oficial – currículo – e assumem uma nova reelaboração, comprometida com as reais necessidades dos educandos e educandas e, conforme Ribeiro (2014), são legitimados pela cultura escolar. Assim o processo de recontextualização, por mais que não sejam totalitários, acabam produzindo e alterando as práticas educativas, imprimindo novos códigos à cultura escolar.

Exemplificando as formulações de Bernstein (1996), conforme esquema, abaixo, percebe-se a transferência do documento oficial, prescrito – currículo – para a reelaboração de novas práticas em sala de aula.

TABELA 2- OS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO



Fonte: Adaptação SILVA, 2019

Este movimento nada mais é do que as escolas, ao se apropriarem dos conceitos normativos, selecionam e apreendem novos movimentos que acabam por produzir significados e sentidos, fazendo com que novas práticas discursivas e pedagógicas se materializem no contexto escolar, visando outros conceitos e conteúdos. Estas novas práticas são constituídas nos processos internos às escolas, envolvendo escolhas e o modo de organização.

É no contexto escolar que ocorre o diálogo entre os sujeitos e os documentos oficiais – currículos –, diálogos permeados por interesses explícitos e implícitos, por propósitos de aceitação e/ou resistências, que patenteiam processos de rupturas entre novo-velho, entre as mudanças e permanências. Assim, há um processo que pode levar a transferência do texto oficial para outro, num movimento de recontextualização, gerando procedimentos de seleção e de deslocamento de significados, provocando também distanciamento entre o que se aplica ou pratica na escola com o currículo oficial.

Cada escola, assim, pode conferir significados próprios e distintos às prescrições. Nesse aspecto, Bernstein (1996) conceitua o discurso instrucional como aquele que é próprio da ciência, do conhecimento, da disciplina escolar, que será socializado pela escola e, discurso regulativo aquele que se vincula a valores e princípios pedagógicos. Assim, o discurso regulativo pressupõe que os educadores não se apresentam de forma análoga, pois podem produzir diferentes relações e interpretações com o texto oficial.

Corroborando, Mainardes (2011) afirma-se que partindo do pressuposto de que a incorporação ou apropriação dos discursos presentes no texto podem ser compreendidos por meio de recontextualização, que o confronto entre sujeitos, discursos e práticas, as condições individuais e coletivas e as experiências dos educadores embasam estas novas ressignificações.

Lopes (2002) ainda defende que

Nessa recontextualização inicialmente há uma descontextualização, pois alguns textos são selecionados em detrimento de outros, bem como são trazidos de um contexto de questões e relações sociais distintas para outro. Essa descontextualização muda a posição do texto em relação a outros textos, práticas e situações. Simultaneamente há um reposicionamento e uma refocalização. Nesse processo, o texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização. (LOPES, 2002, p.159).

Esse processo, legítimo, produz alterações no discurso pedagógico imprimindo novos códigos<sup>21</sup> à cultura escolar, constituindo-se, assim, como prática pedagógica. Importante destacar, que a prática depende do contexto de cada escola e das relações entre família e comunidade, permitindo um refletir sobre os documentos oficiais a partir de suas concepções pedagógicas e sob influências econômicas, ideológicas e acadêmicas.

Cabe ainda, destacar que Bernstein (1996) conceitua como dispositivo pedagógico “uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que regula aquilo que processa: uma gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação” (BERNSTEIN, 1996, p. 268). Esse dispositivo pedagógico atua como regulador

---

<sup>21</sup> Para Bernstein (1996) “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (BERNSTEIN, 1996, p. 143), sendo um regulador das relações no interior dos contextos.



simbólico da consciência, envolvendo a correlação de dois discursos: instrucional que é a forma de o que e como transmitir os conhecimentos; e regulador que apresenta um cunho ideológico, envolvendo o discurso moral de transmissão de valores e identidades.

A partir desses pressupostos, cabe indagar se as escolas situadas no campo, que não são integradas aos movimentos sociais, compartilham das experiências ou se aproximam dos princípios da Educação do Campo, utilizando-se dos processos de recontextualização. Esta indagação norteará as análises de dados do próximo capítulo.

### CAPÍTULO 3 – ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE RECONSTRUÇÕES

“Mas essa história vivida com luta e coragem fica, muitas vezes, apenas na memória do próprio povo, ou é escrita apenas por quem não a viveu”  
(SCHWENDLER, 2003).

A provocação da autora permite refletir sobre a história dos povos, que muitas vezes são escritas sob as vozes de outros sujeitos, silenciando outras vozes e os processos de enraizamentos culturais e sócios-históricos são apagados a partir de documentos oficiais e prescritivos.

A compreensão de que o espaço escolar é um lugar de encontros de diferentes e diferenças remete a reflexão constante sobre as tensões e relações de poder que se estabelecem na escola. Questões relacionadas à afetividade, à criatividade, à história da escola, da comunidade e dos sujeitos problematizam e articulam visões, percepções e concepções sobre como o currículo pode afetar os educandos e educandas.

Parte-se do entendimento que espaço escolar é um espaço social que sofre modificações de acordo com o tempo histórico. Para Freitas (2004), o espaço escolar se configura como um resultado da concretização de uma visão de mundo e de educação. O autor ainda destaca que os espaços escolares “instituem relações entre aqueles que os habitam. São campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais”. (FREITAS, 2004, p.1)

Nessa perspectiva, importa repensar o espaço escolar e seus sujeitos a partir das relações que se estabelecem, das permanências e mudanças. O espaço pode ser definido como

um conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre estes objetos; não entre estes especificamente, mas para as quais eles servem de intermediários. Os objetos ajudam a concretizar uma série de relações. O espaço é resultado da ação do homem sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais (SANTOS, 1988, p. 71).

O conceito de espaço se vincula ao de lugar, que pode ser definido por “uma teia de objetos e ações com causa e efeito, que forma um contexto e atinge todas as variáveis já existentes, internas; e as novas, que se vão internalizar”

(SANTOS, 1994, p. 97). Para Holzer (1997), o lugar está imerso na intersubjetividade, implica “o momento em que o corpo, como elemento móvel, coloca-se em contato com o exterior e localiza o outro, comunicando-se com outros homens e conhecendo outras situações” (HOLZER, 1997, p. 79). Logo, o lugar se estrutura na relação do “eu” com o “outro”, fazendo parte da história, pois, tudo “que existe num lugar está em relação com os outros elementos desse lugar” (SANTOS, 1994, p. 97).

A constituição do lugar, assim, relaciona-se com a identidade, o sentimento de pertencimento e ao acúmulo de tempos e histórias individuais e coletivas. Desta forma, o espaço escolar, este lugar denominado Capoeira dos Dinos, apresenta-se num processo de construção de significados, sendo produzido e ressignificado a cada momento em que se desenvolve a escuta ativa de seus sujeitos, o olhar atento e carinhoso sobre as ações e reações.

Afirmar tal condição é superar um olhar romantizado sobre a escola, tendo em vista, que em seu espaço existem também tensões e contradições que precisam ser elucidadas ou anunciadas pela pesquisadora. É com este intuito que se permite pensar e repensar sobre a Escola Rural Municipal Capoeira dos Dinos, um lugar que, a primeiro momento, descrevi como espaço que revela minhas origens e, que agora, considero importante analisar do ponto de vista de suas reconstruções como espaço escolar, protagonizado pelas educadoras.

Assim, assevera-se a necessidade de se analisar o movimento e construção do currículo, a partir das vozes de cinco educadoras que participaram da elaboração e/ou materialização do currículo na escola. Desta forma, o presente capítulo tem a função de apresentar o contexto da Escola Rural Municipal Capoeira dos Dinos, o perfil dos participantes da pesquisa e análise das entrevistas, a partir dos aportes teóricos discorridos nos capítulos anteriores. Para melhor compreensão dos dados, os resultados estão organizados em unidades temáticas.

### 3.1 O MUNICÍPIO DE PIRAQUARA

O modo como os sujeitos do campo se relacionam com a natureza e com a diversidade do espaço rural caracterizam a ruralidade, significando dizer que isto tem a ver como estes sujeitos produzem e reproduzem sua existência. Logo,

a ruralidade é uma construção social, resultado das ações coletivas dos sujeitos que internalizam e externalizam sua condição social e cultural.

As marcas da ruralidade representam um plano sociológico e geográfico, impregnado de valores, histórias dos sentidos de pertencimento, de território dos povos camponeses. Esse espaço reencontra uma dinâmica distinta de práticas sociais, culturais e econômicas, estabelecida a partir da proximidade, da convivialidade<sup>22</sup>, a ajuda e cooperação (MEDEIROS, 2017), provocando uma ligação entre ambiente-cultura-identidade das diferentes comunidades.

Pode-se dizer, que a ruralidade se expressa através dos aspectos socioculturais, demográficos e na relação trabalho, especialmente, com atividades em que se desenvolvam a agricultura familiar.

Nos últimos anos, várias pesquisas<sup>23</sup> vêm se debruçando sobre as características da ruralidade nos municípios da região metropolitana de Curitiba, buscando identificar as marcas da ruralidade e os processos educativos firmados nas escolas no campo, contribuindo para uma visão mais ampla sobre as escolas localizadas no campo, sobretudo relativas aos aspectos de organização espacial, diversidade de atividades agrícolas, pecuárias, histórico das comunidades rurais e áreas de preservação e turismo rural.

O município de Piraquara situa-se a 22 km da capital do Paraná, nas coordenadas geográficas de 25° 26' 35" de latitude sul e, 49° 03' 37" de longitude oeste. Segundo dados do IBGE (2010) ocupa uma área de 227,560 km<sup>2</sup>, sendo o sétimo menor dentre os 29 municípios da RMC.

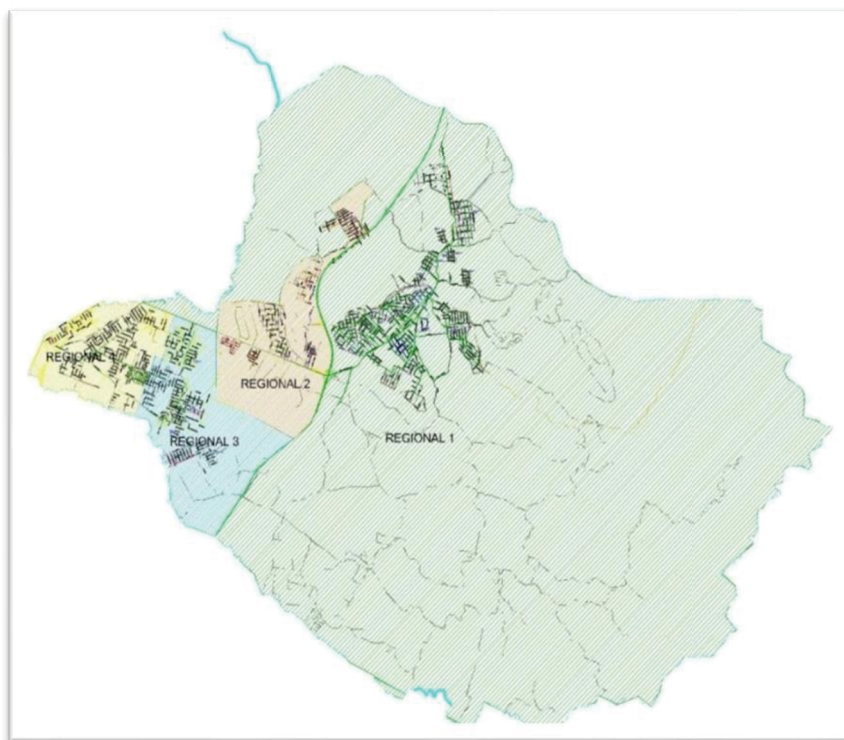
Estima-se que a população seja de 114.970 habitantes (IBGE, 2020). Nesse município, segundo tabela produzida pelo IAP/ COMEC (2020), encontra-se uma área estimada em 197,16 Km<sup>2</sup> de área rural, contra 22,84 Km<sup>2</sup> de área urbana e 4,82 de área urbanizada, o que pode ser visualizado na figura abaixo, em que as regionais 2, 3 e 4 representam os espaços ocupados pela população urbana e, a regional 1 representa a área rural onde se encontram as comunidades rurais e áreas de preservação ambiental (cor verde claro)

---

<sup>22</sup> Segundo Dicionário Informal: convivialidade é a capacidade de uma sociedade em favorecer a tolerância e as trocas recíprocas entre as pessoas e grupos que a compõem.

<sup>23</sup> Destaca-se aqui o trabalho desenvolvido pelos pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo (NUPECAMP), entre os anos de 2015 e 2017, intitulado "Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos projetos político-pedagógicos"

FIGURA 2- ÁREA RURAL E URBANA DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA



Fonte: Secretaria de Urbanismo, 2017

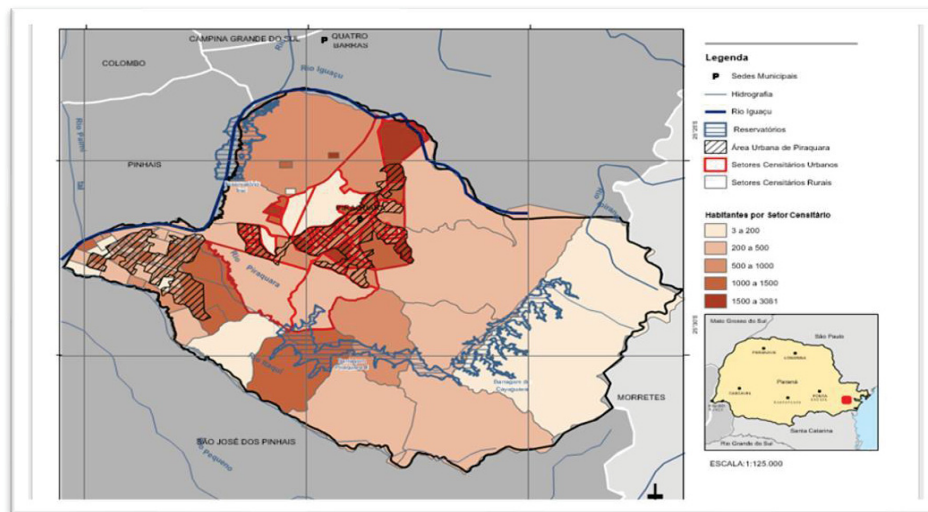
Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, Piraquara entre os anos de 1991 e 2000, cresceu a uma taxa de 9,83%, mas, a partir da década seguinte houve desaceleração da taxa, estabelecida em 2,49%.

Os setores censitários do IBGE (2010) revelam que o setor de maior população e, também, densidade está localizado ao norte do município, em um polígono retangular que corresponde à Penitenciária Estadual de Piraquara II (PEP II).

A região oeste do município, próximo ao Rio Iraí, possui do 2º ao 9º setor com maior densidade, já que abrigam uma grande quantidade de habitantes em áreas reduzidas. Entretanto, são considerados setores rurais por estar fora do perímetro urbano, definido na Lei N° 896/2007.

A figura 3 demonstra como está distribuído a população de Piraquara nos últimos anos.

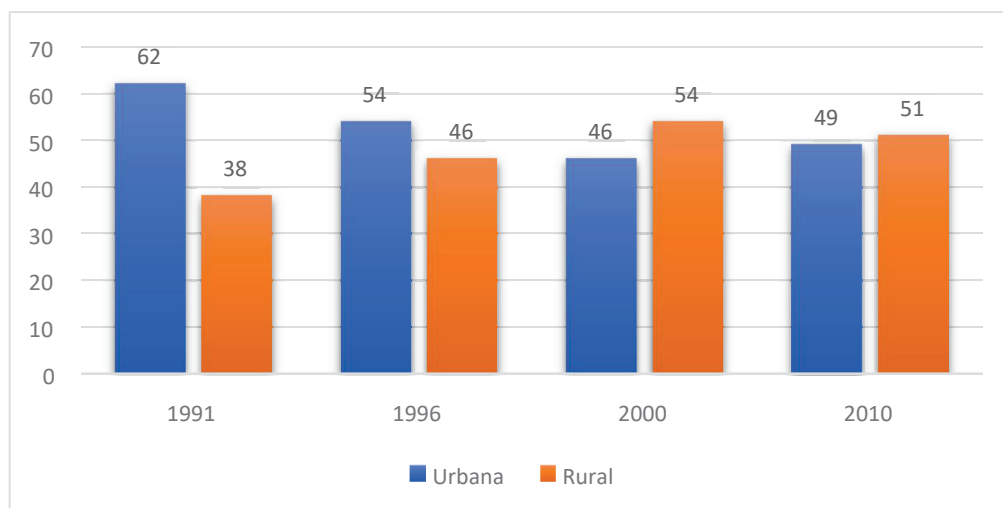
FIGURA 3 – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO DE PIRAQUARA



FONTE: Secretaria de Meio Ambiente, 2018

Em relação à distribuição da população, entre 1996 e 2000, a população rural aumentou significativamente, destacando a região do Guarituba que, apesar de apresentar características mais urbanas, é considerada rural. A figura 4 demonstra esta evolução, segundo dados do IBGE (2010).

FIGURA 4 – CRESCIMENTO POPULACIONAL DE PIRAQUARA



FONTE: IBGE, 2010

Dados do IPEA, Zonas Residenciais e Zonas de Preservação Ambiental destacam que Piraquara é uma região desestimulada à ocupação, dada sua importância ambiental para a RMC, sendo responsável por 50% do abastecimento de água de grande parte dos municípios da RMC.

Devido a essa demanda o município de Piraquara apresenta três barragens principais: Represa do Carvalho<sup>24</sup>, construída em 1908 para atender a população de Piraquara e parte de Curitiba, sendo desativada na década de 1940; Barragem Piraquara I ou Barragem do Cayuguava, inaugurada em 1979, apresenta uma capacidade de 23 bilhões de litros de água. A construção dessa barragem garante o abastecimento de água da capital; Barragem Piraquara II<sup>25</sup>, inaugurada em 2008, apresenta capacidade de 21 bilhões de litros de água e, compõe o sistema de regularização e reforço para o abastecimento de água.

Conhecida como “Cidade das águas/Capital das águas”, Piraquara constitui-se como Área de Proteção Ambiental (APA) de manancial. Compreende-se por APAs: unidades de conservação, com o objetivo de conciliar o desenvolvimento econômico e a proteção do meio ambiente, conforme Lei Federal nº 9985/2000.

A Área de Proteção Ambiental no manancial da bacia hidrográfica do rio Piraquara – APA Estadual do Piraquara – apresenta uma área, aproximada, de 8.881,00 ha, totalizando 75% do território. Mais de mil nascentes foram catalogadas na região.

Pode-se citar que as unidades de conservação do município são: o Parque Estadual da Serra da Baitaca, Parque Jardim Paiquerê, Áreas de Proteção Ambiental (APA) do Rio Iraí e do Rio Piraquara, a Floresta Metropolitana e o Tombamento da Serra do Mar.

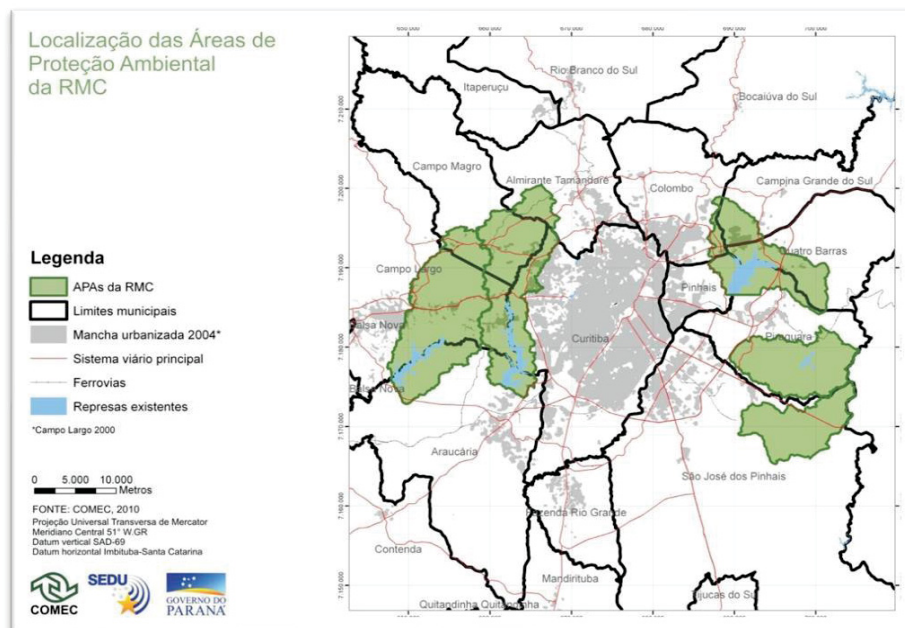
A figura 5 representa a Área de Proteção Ambiental de Piraquara

---

<sup>24</sup> O ano de 2020 tem sido marcado por estiagem e a crise hídrica, o que fez com que a empresa de saneamento básico recorresse ao reservatório do Carvalho para o abastecimento de água da RMC.

<sup>25</sup> A construção da barragem envolveu um longo processo de desapropriação de terras, atingindo os colonos italianos, da Colônia Santa Maria do Novo Tirol – Parque Trentino. Aproximadamente 10 famílias tiveram que vender suas propriedades, tendo que trocar por terrenos menores no espaço urbano. Houve um movimento na tentativa de reivindicar as propriedades na época, bem como a intenção de se integrarem no movimento dos atingidos por barragens, mas, após, debates entre a empresa de saneamento e líderes da comunidade processos indenizatórios foram consolidados.

FIGURA 5- LOCALIZAÇÃO DAS ÁREAS DE PROTEÇÃO AMBIENTAL



Fonte: COMEC, 2008

Na APA Estadual do Piraquara, também, se localiza a aldeia Araçaí, que se ocupa, primeiro, na comunidade Capoeira dos Dinos na década de 1997 e, em 1999 se fixa nas margens da Barragem Cayuguava, nos Mananciais da Serra. A aldeia possui, aproximadamente, 90 indígenas. Segundo dados da Secretaria de Cultura e Esporte a demarcação da terra, a população indígena e o plantio de alimentos são inviabilizados devido à tribo estar localizada na APA. A tribo Guarani mantém tradições e rituais vividos pelos ancestrais, como a caça e a pesca, rituais de dança e cura de doentes. A renda familiar vem da comercialização de artesanatos na própria aldeia e no centro urbano de Curitiba.

Destaca-se que as áreas preservadas de Piraquara se apresentam também como pontos turísticos, envolvendo, principalmente, dois povoados: a Colônia Trentina e a Aldeia Araçaí, ambas na região dos Mananciais da Serra. O Caminho Trentino de Turismo Rural na Serra abrange a sede do município e os mananciais da Serra, passando pelas comunidades de Volteio, Laranjeiras, Roça Nova, Capoeira dos Dinos, Colônia Santa Maria, Entremar e Botiatuva. Nesses espaços podem-se encontrar: haras que oferecem passeios a cavalo e aulas de equitação, algumas pousadas e a venda de café rural, comida caseira,



galinhas e ovos caipira, vinhos, queijos, manteiga caseira, mel, salame, carneiro, morangos orgânicos, entre outros produtos.

O Centro de Educação Ambiental Mananciais da Serra (CEAM) também é um espaço importante da localidade rural, embora os educandos da região pouco participem das atividades. Isso acontece, porque a demanda maior de atendimento concentra-se para as escolas da região de Curitiba e instituições privadas.

Outro ponto relevante da RMC e as marcas de ruralidade apresentam-se nos aspectos educacionais. Atualmente, o município apresenta 22 instituições escolares, totalizando 7.807 estudantes na educação básica – 1º ao 5º Anos. Em relação às escolas denominadas rurais têm-se 10 instituições. Apresenta-se, abaixo, o nome das escolas rurais para melhor compreensão das instituições e suas localidades. Importante destacar que as escolas localizadas na regional do Guarituba, apresentam um maior número de educandos matriculados, tendo em vista que esta regional nos últimos anos vem sofrendo um aumento no processo de urbanização, por meio de ocupações irregulares e pelo fato de estar localizada numa região mais próxima da capital do Estado.

TABELA 3- ESCOLAS RURAIS DE PIRAQUARA

Escolas	Localidade	Número de matrículas
Escola Rural Municipal Capoeira dos Dinos	Capoeira dos Dinos	66
Escola Rural Municipal Heirinch de Souza	Bosque Tarumã - Guarituba	669
Escola Rural Municipal Idilia Alves de Farias	Guarituba	338
Escola Rural Municipal Jomar Tesserolli	Jardim Ancora - Guarituba	358
Escola Rural Municipal Rudi Heirinchs	Guarituba	732
Escola Rural Municipal Carmela Dutra	Águas Claras	138
Escola Rural Municipal Dona Julia Wanderley	Águas Claras	138
Escola Rural Municipal Marilda Cordeiro Salgueiro	Guarituba	560
Escola Rural Municipal Professor Padre Lotário Welter	Guarituba	370
Escola Rural Bernhard Julg	Guarituba Pequeno	476

Fonte: Secretária Municipal de Educação, 2020

A década dos anos entre 2002 a 2007 marcou as escolas e a população localizada no campo como um grande desafio. Esta marca esteve relacionada

com a política de fechamento das escolas rurais, conforme aponta figura, a seguir.

FIGURA 6- ESCOLAS RURAIS – DESFILE CÍVICO



Fonte: acervo pessoal, Rosa Belão, 2005

Pesquisas realizadas por Pereira (2017) e Reichenbach (2019) revelam um processo violento de negação de direitos da população camponesa, com o fechamento das escolas do campo. No mesmo sentido, apresentam processos de resistência, principalmente, das ações desencadeadas pela Articulação Paranaense Por Educação do Campo. A política do fechamento das escolas denota o interesse do capital sobre as terras e solo ao mesmo tempo em que revelam uma violenta agressão contra os educandos e educandas e, familiares que acabam se distanciando de seus espaços de vivência. Entretanto, muitas comunidades permanecem vigilantes e resistem a esses processos, como revela a Educadora C sobre a tentativa de fechamento da Escola Rural Municipal Capoeira dos Dinos, no ano de 2006.

Em 2006, tivemos que bater de porta em porta para chamar a comunidade porque queriam fechar a escola. Nossa! A participação foi muito grande. Lotamos as salas de aula. Já haviam fechado a escola Zacarias Vieira levando os educandos para a Escola Julia Wanderley... Claro que a escola havia resistido com faixas, abaixo-assinado, mas para eles não adiantou, fecharam e pronto. Mas, aqui na Capoeira não! (...). Quando a secretaria de educação chegou e viu todo o movimento não teve como fechar, estávamos unidos sabe. Escola e comunidade juntas. Isso fez a diferença (EC, 20/03/2020)

A narrativa da educadora evidencia um processo necessário à luta dos povos do campo no que tange ao seu direito à educação no e do campo. A organização das famílias e dos educadores, num processo de ações coletivas, demonstra a continuidade da resistência das comunidades do campo, que seguem firmes na abertura e adequações da escola. Remete-se a premissa de que a escola é um espaço de diálogo, que envolve o interesse da coletividade social e aspectos afetivos.

Portanto, é preciso dar visibilidade às comunidades e povo no campo. Elas precisam ser conhecidas e reconhecidas como espaços que traduzem os saberes, a cultura, a identidade dos sujeitos do campo. Assim, a escola articulada à comunidade, torna-se um espaço dinâmico, de formação social e política dos sujeitos, de luta e resistência.

Para Souza (2011), a escola é rural e é do campo, existindo uma dúbia realidade pedagógica que é preciso reconhecer para superar a escola rural e avançar para a construção de um projeto que valorize e propicie a vida, o trabalho e a produção sociocultural. Desta forma, a ruralidade precisa ser reconhecida nas políticas públicas.

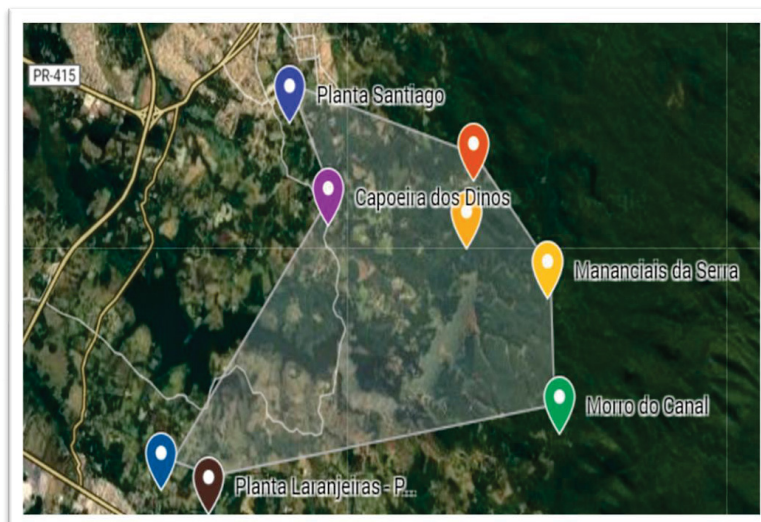
Diante do exposto, cabe aprofundar a organização da escola localizada no campo, captando sinais que revelam os princípios da Educação do Campo, ao mesmo tempo em que aparecem as marcas da Educação Rural, na qual predominam decisões das equipes locais de ensino. Assim, partiremos para a análise da escola e de seus sujeitos no subcapítulo a seguir.

### 3.2 A ESCOLA RURAL MUNICIPAL CAPOEIRA DOS DINOS

A Escola Rural Municipal Capoeira dos Dinos está inserida no espaço que inclui as regiões de altas montanhas, na encosta da Serra do Mar que formam a nascente do Rio Iguaçu. Nesse espaço, desenvolvem-se atividades como criação de gado de leite e corte suínos, ovinos, equinos, caprinos, galináceos, apicultura, piscicultura e minhocultura, produção de milho, feijão, soja, mandioca, batata-inglesa, cebola, tomate, arroz, fruticultura, horticultura, erva-mate e bracatinga. A escola atende a comunidade rural composta pelas seguintes localidades: Capoeira dos Dinos, Colônia Santa Maria do Novo Tirol, Entremar, Laranjeiras, Volteio, Roça Nova e Nemari.

Para melhor visualizar a localidade dos 66 educandos que estudam na escola, apresenta-se a figura 7.

FIGURA 7 - LOCALIDADES DOS EDUCANDOS DA ESCOLA RURAL MUNICIPAL CAPOEIRA DOS DINOS



Fonte: Produção da autora, 2020

Devido ao distanciamento entre escola e as localidades, os educandos utilizam o transporte escolar, percorrendo distâncias entre 2km à 12km. As linhas do transporte escolar são Mananciais da Serra, Roça Nova e Colônia Santa Maria.

A empresa responsável pelo transporte escolar passa por licitação pela administração pública, anualmente, mas, observa-se que nos últimos anos uma empresa tem realizado a prestação de serviços com maior frequência. Destaca-se que o Programa Caminhos da Escola, instituído pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, não é efetivado na comunidade escolar. A frota recebida pelo governo federal foi destinada à educação especial e outras demandas da administração escolar do município.

Devida a demanda do transporte escolar, a escola ajusta seu horário de funcionamento, iniciando suas atividades às 7h15min para atender os educandos do período da manhã, já estes saem de casa por volta das 6h30min.

Em relação ao funcionamento da escola tem-se a seguinte organização:

TABELA 4- FUNCIONAMENTO DA ESCOLA RURAL MUNICIPAL CAPOEIRA DOS DINOS

PERÍODO	TURMAS ATENDIDAS	HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO
Manhã	3º Ano -EF 4º Ano-EF 5º Ano-EF	7h15min às 11h30min
Tarde	1º Ano- EF 2º Ano –EF Infantil 4 – EI Infantil 5 - EI	12h45min às 16h45min

Fonte: SILVA, 2020

Contextualizado algumas especificidades da escola, importa destacar também a história da escola, a qual revela aspectos que não somente acolhem, mas, que contribuem para as especificidades e característica do campo. Ao analisar o projeto pedagógico encontram-se a descrição de uma escola de referência para a comunidade.

A construção desse espaço educativo, enquanto instituição, deu-se nos inícios dos anos de 1922, quando Felix Fabro, morador da comunidade, cedeu um terreno para a construção da escola, que possuía duas salas e a casa de morada para a professora.

Esse mesmo estabelecimento de ensino, em 1976, foi transferido para outro local, onde se encontra atualmente; possuindo na época, duas salas de aula, uma cozinha e dois banheiros construídos em madeiras. Esta estrutura permanece até o ano de 1987, quando o governador João Elis Ferraz de Campos autorizou a construção de mais uma sala de aula, uma cozinha e dois banheiros em alvenaria, com recursos administrados pela Fundação Educacional do Estado do Paraná – FUNDEPAR – em convênio com a Prefeitura Municipal de Piraquara. Em 1992, a escola passou pelo processo de municipalização, compondo o núcleo de escolas rurais – Núcleo 1, passando a se chamar Escola Rural Municipal Capoeira dos Dinos.

A seguir, têm-se duas imagens da escola em décadas diferentes, que representam a estrutura da instituição, demonstrando aspectos que foram ao longo de construção trazendo marcas da educação rural. A figura 8 apresenta a

escola Rural Capoeira dos Dinos nos anos da década de 1950, a qual já representava traços de uma escola com padrões urbanocêntricos.

Observa-se o uso de uniformes escolares e ao fundo a professora com “jaleco/guarda-pó”. O uso do uniforme escolar no Brasil só passou a ser utilizados entre as décadas de 1920 e 1930, mas nas palavras de meu pai, até a década de 1950 não era obrigatório na escola. Isto só veio ocorrer posteriormente.

Conforme estudos de Silva (2006)<sup>26</sup> a inspiração em vestir os educandos de forma igual, é implementada no Brasil, através da criação de um uniforme que elegia cores, modelos e símbolos que deveriam caracterizar cada instituição. No entanto, essa inspiração vem do modelo militar, que propunha a uniformização sob o pretexto de manter a responsabilidade perante a roupa que os educandos e educandas vestiam, bem como, o dever de manter um comportamento exemplar e respeito à imagem da escola.

FIGURA 8 - ESCOLA RURAL CAPOEIRA DOS DINOS NA DECADA DE 1950



Fonte: acervo da escola, 2019

Já a figura 9 representa a escola nos dias atuais, revitalizada a partir dos recursos do PDDE<sup>27</sup> do Campo e iniciativas da administração pública nas décadas de 2004.

---

<sup>26</sup> Para conhecer mais a fundo o estudo de Silva, recomenda-se a leitura SILVA, Katiene Nogueira da. “Criança calçada, criança sadia! ”: sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970). Tese de Doutorado. São Paulo, USP, 2006. Disponível em <http://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29062007-152705/>

<sup>27</sup> O PDDE do Campo destinava recursos financeiros em favor das escolas de educação básica do campo que possuam Unidade Executora Própria (UEx) devendo ser empregados na contratação de mão de obra para realização de reparos ou pequenas ampliações e cobertura de outras despesas, que favoreçam a manutenção, conservação e melhoria de suas

FIGURA 9 - ESCOLA RURAL CAPOEIRA DOS DINOS, 2019



Fonte: acervo da escola, 2019

Entre os anos de 1998 a 2005 as escolas que compunham o Núcleo 1 (Escola Rural Capoeira dos Dinos, Escola Rural Zacarias Vieira, Escola Rural Gaspar Zeni e Escola Rural Antônio Teófilo Vieira) passam pelo movimento de fechamento, devido à redução do número de educandos. De modo geral, o maior envolvimento da comunidade para o não fechamento da escola ocorreu em duas escolas específicas, a escola “Zacarias Vieira” e “Capoeira dos Dinos”. No entanto, mesmo com o apoio da comunidade a Escola Rural Zacarias Vieira acaba fechando. Importante destacar, que o fechamento das escolas seguiu a lógica das demais equipes de ensino e poder público local de outras localidades, ou seja, a justificativa do baixo número de alunos e a qualidade frágil da educação. Para Souza (2018), a redução de alunos tem a ver com o projeto político de campo que gera expulsão, expropriação e migração campo-cidade. A baixa qualidade refere-se às fragilidades dos processos formativos e a desvalorização dos docentes.

Assim, a escola Rural Capoeira dos Dinos passa a atender não somente os educandos advindos destas comunidades, mas também recebe os educadores que atuavam nas referidas escolas. Desse modo, os educadores residentes das comunidades foram realocados, alguns tiveram que atuar nas

---

instalações, bem como na aquisição de mobiliário escolar e na concretização de outras ações que concorram para a elevação do desempenho escolar. Os recursos variam de acordo com o número de matrículas: de 04 a 50 matrículas; de 51 a 150 matrículas e com mais de 150 matrículas.

escolas localizadas na cidade e outros se mantiveram na escola rural. Nesse período, todos os educadores e educadoras mantinham um vínculo forte com a comunidade, pois também eram moradores das localidades.

A característica de escola “isolada” manteve-se até o ano de 2007, período que a rede municipal de educação realizou os estudos sobre a proposta curricular e revisão do plano de cargos e carreiras do magistério, possibilitando que a escola tivesse em seu quadro uma equipe gestora e quadro próprio de funcionários.

A Educadora B revela a organização da escola antes deste movimento, através de eleições, destaca-se também que por ser uma escola de “pequeno porte” não havia necessidade de se manter um quadro com funcionários específicos.

A Secretaria de Educação escolhia a diretora da escola, que era coordenadora pedagógica e exercia também trabalho administrativo e de documentação escolar (...) as funcionárias também se dividiam em outras escolas, um pouco ficavam aqui conosco e em outro horário iam para outra escola (EB, 14/11/2019).

O trabalho pedagógico com a divisão das funções entre direção e coordenação pedagógica vai se fortalecendo na escola, possibilitando o repensar e o fazer pedagógico. O processo de escolha do diretor/a ocorre através de eleições envolvendo a participação da comunidade escolar. Já a escolha da coordenação pedagógica passa por um processo de seleção<sup>28</sup> por meio de provas de títulos e banca de trabalhos.

Em 2010, aproximações com os materiais específicos para os educandos e educadores do campo é apresentada por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD do Campo), o qual tem como objetivo a distribuição de materiais didáticos que promovam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as diretrizes operacionais do campo (PRONACAMPO, 2014). Entretanto, tanto a escola e seus educadores quanto a equipe de ensino da educação do município não têm clareza sobre os motivos desta escolha, tendo em vista que a adoção dos livros sempre esteve pautada nos critérios gerais para as escolas urbanas.

---

<sup>28</sup> Atualmente, o processo de seleção da coordenação pedagógica ocorre apenas por meio de prova escrita, envolvendo os componentes curriculares, fundamentos teóricos e práticas pedagógicas.



Na transcrição abaixo, da Coordenadora A (2019), observa-se esta fragilidade e concepções implícitas que denotam um processo que não concebe as especificidades da educação do e no campo.

Em relação à educação do campo, a Secretaria de Educação (SMED) não recebeu orientações do MEC. As primeiras discussões sobre a temática foram realizadas a partir do ano de 2009, quando houve a necessidade de se estabelecer as diretrizes para a educação do campo, em específico com a demanda da educação infantil.

Se falar da educação do campo para o ensino fundamental é algo denso, na educação infantil era ainda mais. O município não teria o porquê ter uma instituição no campo, porque não tem demanda. Assim, o município traz estas crianças pequenas para o espaço urbano. Isto é muito ruim, porque estamos trabalhando com crianças muitas pequenas e colocá-las num transporte para serem levadas de um lado para outro é ruim. A experiência com a educação do campo no ensino fundamental 1 só veio ocorrer com o material didático-pedagógico, PNLD. Isto trouxe um problema maior, porque não era só fato de não ser adequado o livro para a escola, as instituições do campo. Ele traz também uma concepção didática pedagógica tradicional. Se o livro “urbano” não era bom, com este tínhamos um desafio. (CA, 02/12/19)

Contextualizando a questão sobre o livro didático pode-se apontar duas questões centrais: a primeira refere-se à falta de compreensão sobre as especificidades da educação do campo e os processos de fortalecimento por meio das políticas públicas. A segunda questão refere-se a que apenas duas editoras tiveram livros aprovados: FTD – Coleção GIRASSOL; e Global – Campo Aberto.

Apple (1995) aponta que o livro é um produto do mercado, sendo uma atividade lucrativa, concentrando-se na produção em torno de um número cada vez menor de empresas. O livro didático também é um objeto da cultura escolar e, portanto, difundem concepções de mundo, conteúdos e métodos de ensino.

Nesse sentido, é importante considerar a necessidade de se elaborar materiais específicos à realidade do campo e o reconhecimento da concepção pedagógica própria da educação do campo.

Destaca-se que em 2012, sob a Resolução nº 36 de 31/08/2012, a escola passou a receber recursos financeiros para a adequação e benfeitoria na infraestrutura física. Já no ano de 2013, a escola foi contemplada com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para escolas do campo. Pode-se dizer que, estes dois marcos promoveram uma nova leitura sobre a escola. Os

sujeitos escolares não a concebiam como escola do campo. O trabalho em sala de aula estava, ainda, relacionado à reprodução de conteúdos básicos de livros didáticos escolhidos pela rede municipal de educação, e planos de aulas elaborados em formação continuada, ofertados pela Secretária Municipal de Educação (SMED).

Revela-se, assim, um projeto educacional sem identidade de sua comunidade. Cabe dizer que, nas últimas décadas a instituição era orientada a seguir as deliberações das escolas urbanas, não havendo diferenciação entre recursos e/ou materiais didáticos, tão pouco o Projeto Pedagógico da Escola vislumbrava a identidade da escola como escola do campo.

Cabe destacar que Gehrke (2010) considera que o projeto pedagógico se sustenta na perspectiva de um projeto de desenvolvimento refletido e assumido por todos e todas, revelando o olhar e ação coletiva. Trata-se da “escola da palavra, do diálogo, da comunicação, do conhecimento. É uma escola que planeja a vivência geradora a partir do projeto de vida das famílias e a este projeto agrega ciência” (GEHRKE, 2010, p. 164). A escola, assim, se assume como projeto de vida das famílias e suas práticas, o que segundo Gehrke (2010) representa que a escola do campo

precisa assumir o movimento do campo com sua pedagogia, e por isso precisa sair das suas paredes e mergulhar no mundo da vida dos trabalhadores do campo, que são as crianças, os adolescentes, jovens e adultos. Faz-se necessário afirmar e assumir a escola e a educação como ações propositivas, como um fenômeno complexo, vivo e histórico. (GEHRKE, 2010, p. 164)

Nesse processo histórico, encontram-se também os dilemas vivenciados pela escola, o que ocorre em 2015, quando os sujeitos educadores e educadoras passam por um novo desafio, conhecer o documento preliminar da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Aponto aqui minha defesa sobre questões preocupantes em relação às concepções da BNCC, antagônicas às concepções de Educação do Campo. Digo antagônicas, porque não representam os interesses de um projeto educacional forjado na luta, na participação popular, nos movimentos sociais do campo.

A BNCC<sup>29</sup> é um projeto “orquestrado” pelas grandes empresas, a partir de uma visão padronizada e prescritiva, que conduz a um esvaziamento de conteúdos e de práticas. Esse contexto permite a reflexão sobre a trajetória da escola, seus desafios e possibilidades.

### 3.3 O PERFIL DAS EDUCADORAS DA ESCOLA RURAL MUNICIPAL CAPOEIRA DOS DINOS

A percepção sobre o ambiente escolar é evidente quando falas se entrelaçam, criando emaranhados de tons, narrativas e visões. Pensar na escola a partir do ponto de vista daqueles que lá constroem seus processos identitários e daqueles que se debruçaram para desvendar práticas são elementos essenciais que não podem ser desconsiderados. Isto porque, elementos da subjetividade estão marcados pelas experiências vividas pelos sujeitos ao longo de suas vidas, pelos discursos e pelos coletivos.

Os educadores que desenvolveram ou desenvolvem sua atividade docente têm histórias e movimentos diferentes que os colocaram neste espaço escolar. Dentre os anos de 1998 e 2018 tem-se um grupo fixo, formado pelos educadores que residem na localidade – família Belão e família Fabro, e um grupo itinerante que, por motivos pessoais, acabam escolhendo a instituição como lotação de ensino.

Atualmente, a escola apresenta em seu quadro funcional a seguinte organização: uma diretora (residente no espaço urbano); uma coordenadora, (residente no espaço urbano); quatro educadoras (residentes na comunidade rural) e cinco educadoras (residentes no espaço urbano). Este quadro revela muito sobre os processos pedagógicos e as aproximações entre a realidade educacional X realidade local, descortinando aspectos sobre o reconhecimento dos educandos e educandas e os processos de ensino e de aprendizagem. Deste coletivo, dez profissionais têm licenciatura na área da Pedagogia e pós-

---

<sup>29</sup> Não realizaremos um debate mais aprofundado sobre a BNCC, no entanto, não descartamos a necessidade de um olhar mais reflexivo sobre sua implantação nas escolas brasileiras. Para maiores detalhes, ver a tese de Muller (2018) intitulada: “A Base Nacional Curricular Comum no contexto da Educação do Campo: desencontros e contradições”, pela Universidade Federal do Mato Grosso.

graduação – lato sensu – na área da educação e, apenas, uma apresenta somente o curso de pedagogia.

Ao tratar sobre a formação inicial e continuada dos educadores, cabe destacar que há uma estrutura unitária e genérica, como se as escolas em que os docentes fossem atuar fosse uma escola só. É o que é percebido na escola. As educadoras não têm habilitação específica para atuar em escolas localizadas no campo. Arroyo (2007) afirma que os cursos de formação se confundem com a história e a estrutura das escolas, como se não existissem outros lugares e espaços escolares

Em nome de formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos. Os piores índices de escolarização continuam nos “outros”, nos coletivos do campo, indígenas, pobres trabalhadores, negros. Essa perversa realidade, tão constante quanto excludente, interroga a tradição de políticas e normas generalistas, pretensamente universalistas. (ARROYO, 2007, p.62)

Até o ano de 2018, a escola apresentava em seu quadro a lotação de educadoras, prioritariamente, da comunidade. O que poderia permitir um maior conhecimento da realidade e as especificidades dos educandos e educandas da comunidade rural. Os profissionais que moram na comunidade podem apresentar uma maior compreensão sobre seu alunado, sobre as famílias, onde trabalham e até sobre aspectos familiares, psicológicos, econômicos e sociais. Pondera-se que esta visão é de extrema relevância, no entanto, não basta apenas conhecer e reconhecer a comunidade, é preciso estreitar os laços e articular a riqueza de temas locais, as experiências das crianças aos processos e atividades de aprendizagem. Baiersdorf (2017) aponta para esta questão a necessidade de se criar um nexo entre o ensino ministrado e a diversidade cultural dos educandos e educandas.

Para a composição do quadro funcional da escola é empregado, anualmente, o processo de lotação e remoção, utilizado na rede municipal de educação, o qual possibilita que as educadoras possam escolher as instituições de ensino para atuar. Os principais critérios que levaram as educadoras a concorrer a uma vaga de lotação na Escola Rural Municipal Capoeira dos Dinos foram: proximidade e localidade entre a escola e residência da educadora;

número reduzido de educandos por turma; escola localizada no interior, possibilidade de fugir da vida acelerada e agitada, encontrada nas escolas localizadas em espaço urbano. Em relação às educadoras que participaram da pesquisa<sup>30</sup>, podem-se citar os principais laços, percepções e concepções sobre a relação educação-escola- profissão-sujeito nas transcrições a seguir

O ser educador revela-se como uma profissão que ultrapassa o ensinar. Ser educador é também relacionar-se, é estar imerso nas relações interpessoais. Para Marinho-Araújo e Almeida (2008), a profissão docente se caracteriza numa dualidade entre saber e afeto, tendo em vista que o educador se envolve e vivencia relações interpessoais complexas. Na atividade docente estão envolvidos sentimentos, relações, saberes.

A transcrição da fala da educadora B (2020) destaca o papel da educação e de sua atividade frente aos educandos e educandas

Meu sonho sempre foi ser professora. Levei muito tempo. Primeiro iniciei o antigo normal, tive que parar porque minha mãe ficou muito doente e tive que cuidar dela. Depois de muitos anos retornei. Eu gosto muito de ensinar. Sabe, a gente pode mudar a vida destas crianças e acho que isso é muito importante! As crianças da Capoeira precisam de uma boa educação. Uma educação que muitos pais não tiveram. Então, precisamos fazer o melhor na escola. Penso que se ensinarmos bem, elas terão um futuro melhor (EB, 05/03/2020).

Para Nóvoa (1995), a prática formativa, que toma como referência as dimensões coletivas, pode contribuir para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção de saberes e valores. As educadoras C e D também trazem à tona suas concepções em relação à prática formativa e ao ser educador.

Nosso papel na escola sempre foi o de educar. Ser professor exige repensar nossas práticas, buscar caminhos para trabalhar com os alunos. Tem que planejar e dominar os conteúdos para que ao entrar na sala de aula consigamos fazer que haja aprendizagens. O professor é um profissional da educação que deve ser valorizado, que precisa ter formação para saber atuar” (EC, 07/03/2020).

Penso que ser professor é ir além de dominar os conteúdos. Para mim, ser professor é ser um ser humano que conhece sua realidade,

---

<sup>30</sup> Para compreensão das educadoras participantes da pesquisa e sua relação com a comunidade, importante destacar as localidades de onde vivem: três residem na própria localidade da comunidade Capoeira dos Dinos e duas no centro da cidade.

conhece seus alunos e valoriza o que eles sabem. O professor precisa ter competência teórica sim, mas precisa também conceber o aluno como um aluno de direitos e quem garante o direito dele somos nós, os professores (ED, 03/03/2020).

Nesta análise, os/as educandos/as são compreendidos como sujeitos que participam do processo educativo, partindo-se do que eles já sabem para haver a apropriação do conhecimento. A educadora B traz tal afirmativa na transcrição abaixo

O aluno/educando deve ser compreendido como um sujeito que deve participar do processo de aprender. A produção do conhecimento se dá na relação entre o aluno, professor e conhecimento. Quando partimos do conhecimento prévio dos alunos, conseguimos trabalhar melhor os conteúdos em sala de aula. (...) Acredito que devemos primar por isto" (EB, 14/11/2019)

As concepções apresentadas pelas educadoras, durante as entrevistas, possibilitam conhecer um pouco sobre como estas compreendem o processo educativo. Mesmo ainda fragmentadas, as falas revelam a consciência prática das educadoras e também sobre os educandos e educandas, representando um caráter de temporalidade. O cotidiano escolar provoca nas educadoras interpretações e conceitos, a partir das experiências e expectativas dos sujeitos, sejam estas produzidas ao longo de suas vidas pessoais ou profissionais.

O campo, neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à vida real, não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como sínteses e múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com os sujeitos concretos na diversidade de questões que a vida real lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, culturas, lutas sociais (CALDART, 2009, p. 46).

As educadoras pesquisadas possuem um forte vínculo com a comunidade, guardam e carregam sentidos e sentimentos de pertencimento. Estes sentidos apresentam-se nas memórias das educadoras, tornando o espaço vivo a partir das relações que se estabelecem uns com os outros. Isto é possível verificar a partir das transcrições abaixo

Nasci, estudei aqui na Capoeira, casei e tive minha filha aqui. Não penso em sair daqui, quero ver minha filha crescer e quem sabe ter

seus filhos aqui. É um lugar bom de morar. Conhecemos todos aqui da comunidade. Antes havia muitas pessoas que plantavam para subsistência. Meus avós e minha mãe faziam isto também. Coletávamos frutas para fazer geleias, mas hoje são poucas famílias que praticam a agricultura para sobrevivência (EB, 14/11/2019)

Quando terminamos a 4ª série aqui foi muito difícil. Tínhamos que ir para o colégio estadual, era cerca de uma hora para chegar, hoje a distância encurtou porque existe transporte coletivo ou vamos de carros, daí não leva muito tempo. Muitos colegas e amigos não chegaram a ir, só concluíam mesmo o fundamental. O mesmo acontecia quando terminávamos a 8ª série, mas uma vez víamos que muitos não viam importância. (...), mas era importante para comunidade ter alguém na família formado. O magistério permitia que continuássemos aqui, então as mulheres que saíram daqui e fizeram magistério voltaram e atuavam aqui na Capoeira, no Teófilo Antonio ou na Zacarias (EA, 19/11/2019)

Esse contexto permite reafirmar uma educação que articula e integra escola e comunidade, o que exige dos educadores uma ressignificação das suas concepções e das práticas de ensino. No mesmo sentido, ao conceber a escola como espaço formativo remete-se a concepção da escola no campo que reconhece os sujeitos, cuja formação humana partirá das especificidades e necessidades destes sujeitos. Logo, não se trata apenas de sistematizar conteúdos, mas garantir que os educandos sejam o ponto de partida e de chegada do processo formativo (SÁ; MOLINA; BARBOSA, 2011).

A compreensão de que a ação educativa é a formação humana, logo não há como se pensar a função da escola descolada dos espaços de vivências e das relações sociais. Entretanto, esta socialização nem sempre é integrado ao projeto pedagógico da escola e às intencionalidades dos educadores, assim, é preciso uma reflexão sobre as práticas que se desenvolvem na atividade pedagógica e nas formas de participação dos sujeitos.

A escola é um espaço de aprender e viver, fortalecendo o vínculo escola – comunidade. É preciso conhecer a comunidade e, mais ainda, é preciso transformar a “escola em centros de criatividade, em que se ensine e se aprenda com alegria” (FREIRE, 2014, p. 209). Logo, a atividade docente – o ensino – deve estar associado à leitura crítica da realidade, fundamentado num currículo que dialogue com a vida, o trabalho, a história, a cultura e os saberes dos povos do campo.

Baiersdorf (2017), ainda, acrescenta que a curiosidade é uma característica da experiência educativa transformadora, em que os sujeitos, por

meio da prática “seriam instigados a objetivar o ensino como uma prática amplificada, forçando a construção de processos formativos substanciais da produção de sentido sobre a realidade” (Baierdsdorf, 2017, p. 287). Para a autora, é preciso dar tempo e espaço a fim de uma mediação realmente significativa, mais do que isto, é possibilitar e promover práticas que permitam o questionamento, as expressões, a escuta dos educandos, extrapolando as uniformidades do ensino convencional. Ainda destaca que

A educação dialógica, nesse sentido, é um ato de liberdade e ousadia, para o qual se faz necessário acionar o saber de experiência feito, individual ou de um grupo, para torná-lo refletido, isto é, objeto de insistentes retomadas. Interessada na prática da pergunta, essa Pedagogia é aquela que toma para si o detalhamento da ação cultural como estratégia de superação da educação bancária, capacitando o pensar criticamente, segundo crescentes níveis de compreensão da realidade (BAIERSDORF, 2017, p.288)

Considera-se então, a necessidade de se problematizar como os sujeitos praticam o currículo no contexto escolar da escola rural Capoeira dos Dinos. Assim, os subcapítulos a seguir têm a tarefa de apresentar a análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa, por meio da captação de dados obtidos durante as entrevistas com as educadoras da escola e a análise do currículo.

### 3.4 AS PROPOSTAS CURRICULARES DA ESCOLA

As propostas curriculares da rede pública municipal de Piraquara apresentam-se como três propostas distintas, que trazem, como ponto em comum, a socialização do conhecimento historicamente produzido. Fundamental destacar, que estas três propostas contaram com a consultoria da Universidade Federal do Paraná.

Até o ano de 1992, a matriz curricular apresentada na escola era definida pela Secretaria Estadual de Educação, a qual propunha os conteúdos a serem trabalhados ao longo do bimestre.

A cada início do bimestre, tínhamos que ir até a documentação escolar para receber a organização do currículo. Eram conteúdos básicos que tínhamos que trabalhar. Lembro que era um rol bem extenso, mas dávamos conta, até sobrava tempo para revisar os conteúdos. Depois vinha na escola uma orientadora que ajudava, caso não soubéssemos algum conteúdo. Esta mesma orientadora ao final de cada bimestre vinha “tomar leitura” dos alunos, mas não víamos como uma forma de



controle e, sim como auxílio porque é sempre bom que outro profissional avalie nossos alunos (EA, 19/03/2020)

A educadora A revela que o trabalho com o conteúdo, naquele contexto histórico – a transmissão do conhecimento –, a preocupação estava em cumprir o rol de conteúdos apresentados nas escolas, sem profunda análise. Destarte, que tanto a formação inicial dos educadores quanto a vivência na escola, não permitiam tais reflexões, contribuindo para que o educador seja visto apenas como transmissor.

Com a municipalização da escola no ano de 1992, uma nova proposta é consolidada. Tem-se a primeira elaboração da proposta curricular, amparada a partir da pedagogia crítico-social dos conteúdos, teorizando um ensino que permita aos educandos conhecer a realidade de forma profunda – sua essência. No texto base da proposta encontram-se premissas primordiais para a transformação social

A organização da escola pública deverá levar em conta os objetivos para os quais está voltada essa instituição – a transmissão do saber – como também a população que se destina – a classe trabalhadora, concretizada nos pais e alunos que compõem a comunidade escolar (PIRAQUARA, 1992, p. 8)

Com participação de representantes das escolas, denominadas colaboradoras, acendem-se a preocupação e discussões sobre o compromisso com a escola, com a comunidade e com o projeto político pedagógico da escola pública. Observam-se, assim, os primeiros sinais da gestão democrática e participativa, ressaltando o papel do diretor como figura central e responsável pelas ações desenvolvidas na instituição social, buscando um modelo de administração escolar que responda às necessidades da escola. Da mesma forma, propõe que o diretor consciente articule o coletivo a fim de atingir os objetivos da escola.

Em relação aos educandos, destaca-se a necessidade de se construir um espaço para que expressem suas necessidades e seus interesses, estimulando-os, para que participem das soluções dos problemas administrativos da escola, reafirmando a necessidade da participação destes sujeitos, que historicamente lhes fora negado.

A proposta curricular preserva as disciplinas tradicionais, adotando uma concepção crítica que possibilita a compreensão das condições da vida do homem, mulher e da sociedade. Tem-se como principal objetivo o domínio da linguagem científica, a compreensão da realidade social e cultural. A seleção dos conteúdos significativos posicionava em direção às classes populares, no entanto, programas de formação continuada não subsidiavam adequadamente a “nova” forma de trabalhar com os conteúdos em sala de aula. Desse modo, após o ano de 1995, com a preocupação do plano decenal, com os primeiros movimentos da implantação da hora-atividade, outros sentidos passam a compor o cenário da escola.

No início a prioridade era Língua Portuguesa e Matemática. Ficávamos, a maior parte do tempo, nos preocupando com os algoritmos, pois era importante para eles saberem dominar a Matemática. (...) porque a Matemática fazia parte da vida deles, da família. Depois, veio os dias que tínhamos que ir até a Secretaria de Educação para participar da formação. Nestes dias os alunos eram dispensados, porque todos os professores tinham que ir. Não é como hoje, que cada um tem um dia específico de hora-atividade. Na formação, lembro que aprendemos a fazer mapas, a construir maquetes. Era formação de metodologias. Se quiséssemos saber sobre os conteúdos, tínhamos que estudar sozinhos, pois havia muitos conteúdos que não conhecíamos ou não sabíamos como trabalhar ou era algo que para nós não fazia sentido. Lembro que estávamos numa formação de História sobre Relações Culturais de outros grupos e, aqui, na comunidade temos o Centro Esportivo do Rocio onde aconteciam os bailes no clube e os jogos de futebol, mas tinha que fazer um plano de aula único, daí, o plano só ficou com propostas de outras escolas. Agora fico pensando que não fez sentido nenhum, nem para mim nem para os alunos (ED, 07/11/2019)

A reflexão sobre sua prática e o modo como se posiciona a educadora neste movimento, pressupõe uma análise tão necessária ao processo formativo, pois a formação deve se estabelecer numa interação com os sujeitos, mobilizada por um motivo pessoal e coletivo. Sendo assim, o que se tem a indagar é: a formação continuada praticada naquele contexto primava pelo coletivo? Pela apropriação do conhecimento?

O plano de aula deve refletir as formas de como ensinar, partindo da realidade, portanto, não há como desprivilegiar conhecimentos produzidos pela própria comunidade. A educadora D demonstra que naquela formação poderia ter se posicionado diferente, mas a vivência de contextos e tempo diferentes permite a formação de novos pensamentos teóricos, que aprimoram a prática e reconstrói novos sentidos.

Em relação à estrutura curricular, pode-se dizer que a proposta se apresenta de forma linear e exclusivamente temporal, definindo os tempos e quais os conteúdos devem ser aprendidos por todos os educandos da rede pública municipal. A mesma lógica é perceptível em relação à formação continuada e à elaboração de planos de aulas.

Duas disciplinas merecem destaque ao se tratar dos conteúdos, que contribuem para formação dos sujeitos a partir do seu espaço social e histórico: Geografia e História.

É nestes termos que o ensino da Geografia adquire uma dimensão fundamental no currículo: um ensino que busque uma postura crítica diante da realidade, comprometida com o homem e com a natureza; não como homem abstrato, mas como homem concreto que compõe a sociedade tal qual ela se apresenta, dividida em classes, com conflitos e contradições e, por isso organizando, transformando, ocupando a natureza/espaço para satisfazer suas necessidades, não só de sobrevivência, mas também as culturais (PIRAQUARA, 1992, p. 103).

Sendo assim, os conteúdos de Geografia auxiliam no processo de compreensão da realidade, da dinâmica social e natural dos povos do campo. Já o ensino de História possibilita desvelar a realidade em que se vive, na medida em que conhece como se deu seu processo de construção, assim, os conteúdos devem ser vistos no sentido global, compreendendo as relações econômicas, políticas e culturais como inseparáveis, e com a participação de todos os homens como sujeitos históricos (PIRAQUARA, 1992)

Com a aprovação da Lei nº 9394/1996, a Secretaria Municipal de Educação elabora as Diretrizes Curriculares Municipais, com a participação de representantes<sup>31</sup> das escolas, a qual teve como propósito a garantia à formação integral do sujeito, tornando-o crítico, capaz de interferir na realidade.

As diretrizes resultaram da consolidação das reflexões dos educadores, representando uma ação coletiva do contexto social. Portanto, serviria como referencial teórico metodológico para o trabalho pedagógico das escolas. Cabe destacar, que cada instituição escolar teria a incumbência de adaptá-la, de acordo com a realidade e especificidade, desde que se garantisse a unidade

---

<sup>31</sup> Segundo a educadora A os representantes das escolas foram escolhidos pela Secretaria de Educação para participar da elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais, entre os anos de 2001 e 2002.

teórica contemplada nas diretrizes e a utilizasse como referencial para a construção da proposta pedagógica. Segundo a educadora A

Até o momento não tínhamos uma proposta curricular, só as diretrizes, pois deveríamos adaptá-la na escola, mas não tínhamos suporte adequado para fazê-lo. Então, utilizávamos os conteúdos prescritos no documento (...) para a elaboração tínhamos que ler muitos documentos em casa e, nos encontros socializávamos o que havíamos entendido (EA, 19/11/2019).

A participação da educadora A na elaboração das diretrizes curriculares representou para o grupo da escola um avanço significativo, tendo em vista, que foi escolhida pelos representantes da Secretaria Municipal de Educação. Ao mesmo tempo, que representava a valorização das educadoras da escola também representaria trazer as necessidades e especificidades da comunidade.

Evidencia-se um processo coletivo de produção, com pressupostos de uma educação transformadora, trazendo o papel dos sujeitos da escola como responsáveis pela efetivação de um projeto que articule os conteúdos e os aproxime da realidade dos educandos.

A elaboração das diretrizes curriculares, com atuação da assessoria da universidade contribuiu para o campo teórico, possibilitando uma leitura mais crítica sobre o currículo, mas de forma geral, ainda, não abriu espaço para as vozes dos educadores, mantendo a lógica temporal na organização curricular e conteúdos padronizados para todas as escolas da rede.

A perspectiva sócio-histórica é ressaltada no documento, ampliando a concepção de escola enquanto espaço que contribui para a melhoria das condições de vida da população, espaço de humanização e socialização do saber sistematizado, sendo responsável pelo processo de transmissão e apropriação do conhecimento. Destaca-se o trabalho inclusivo, mediante ao respeito às diferenças e reafirma o papel da mantenedora em possibilitar condições para que a escola cumpra sua função social. Desta forma, a escola é responsável, também, no envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar, na construção de um projeto voltado à transformação social, na definição de sua identidade e um conjunto orientador de princípios, os quais determinarão a ação pedagógica.

A organização curricular em disciplinas segue a lógica de eixos, tema, enfoque e práticas sociais, que possibilitavam a sequência de conteúdos a serem

abordados ao longo do período letivo, mantendo os pressupostos teórico-metodológicos em cada disciplina, mas aprofundando conceitos e exemplificando encaminhamentos metodológicos. Há também presença dos critérios de avaliação, os quais seriam referenciais para aprovação dos educandos.

Ao analisar a proposta curricular de 2008, observa-se a mesma preocupação, ou seja, definir os critérios de avaliação de cada conteúdo. O padrão disciplinar passa a ser estruturado por áreas do conhecimento, anunciando uma articulação entre as disciplinas e/ou conteúdos.

A proposta curricular tem como objetivo: atualizar os conteúdos; rediscutir e repensar os fundamentos teórico-metodológicos, considerando os avanços científicos e as orientações das práticas pedagógicas, tendo em vista a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos; contribuir para a construção de uma escola democrática, garantindo o acesso e permanência dos alunos, a qualidade de ensino e a socialização do conhecimento científico.

A construção da proposta de 2008 também envolveu uma construção coletiva, sendo que a escolha dos educadores se realizou por meio de inscrição, compondo assim, os grupos de estudos por área do conhecimento de interesse. As orientações dos grupos eram realizadas pelas coordenadoras da equipe de ensino da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e tiveram consultoria dos professores da UPFR.

Como proposta de análise e rediscussão, a SMED solicitou aos educadores que avaliassem as Diretrizes Curriculares Municipais, apontando dúvidas, dificuldades e sugestões de alterações. Esses dados foram utilizados para reformulação da proposta curricular. Ao final, elaborou-se um texto preliminar, que foi disponibilizado às escolas para análise e tomada de ciência.

Lembro que a escola parou para ler o documento. Havia um roteiro para análise e era para ser dividido em grupos na escola, ou seja, cada grupo tinha que ler o fundamento teórico e os conteúdos da disciplina, mas como nossa escola era pequena, tivemos que nos reunir com outra escola, assim o debate seria melhor. Lembro da tabela dos conteúdos e dos critérios, pois eram bem parecidos com os da diretriz, no final acho que não tinha mudado muita coisa não! (ED, 07/11/2019)

A proposta curricular aborda os fundamentos teórico-metodológicos da concepção pedagógica histórico-crítica – fundamentos filosóficos, pedagógicos

e da psicologia da Educação – que explicitam os princípios da concepção sócio-histórica. Apresenta de forma clara e objetiva a concepção de homem, sociedade, educação, conhecimento e trabalho, pautado no materialismo histórico-dialético.

Nela é explicitado a concepção de educação, como fenômeno próprio dos seres humanos, possibilitando ao homem e a mulher, o conhecimento da realidade em que vivem e a compreensão das relações sociais, visando uma atuação transformadora na sociedade no sentido de superar as desigualdades existentes. Para tanto, apresenta a necessidade da apropriação do conhecimento pelos sujeitos, para que estes se humanizem.

Em relação à função da escola, define-se como espaço de socialização do conhecimento científico, de forma organizada/sistematizada, com o objetivo de possibilitar aos educandos que compreendam a realidade e interfiram criticamente. Nessa perspectiva, o papel do professor assume a postura de direcionador do processo pedagógico, criando condições necessárias para a apropriação do conhecimento, fazendo a mediação entre o conhecimento científico e conhecimentos prévios que o educando possui.

A organização curricular apresenta-se da seguinte forma: fundamentos teórico-metodológicos, conteúdos e critérios avaliativos nas áreas do conhecimento, acrescentando a área de Letramento Literário<sup>32</sup> na base curricular.

Ainda sobre a proposta curricular de 2008, o ensino da Geografia<sup>33</sup> pauta-se na instrumentalização do educando para que este compreenda a sociedade tal qual ela se apresenta – com conflitos e contradições –, a partir da organização espacial e das demais categorias como: paisagem, lugar, território, organização e representação espacial, trabalho, produção e cultura, e relações sociais.

Ao analisar os pressupostos teórico-metodológicos da área de História percebe-se o caráter prescritivo, o qual expõe o que ensinar e como ensinar,

---

<sup>32</sup> Em relação à inclusão da disciplina de Letramento Literário esta se deu a partir da nova organização da hora-atividade dos educadores, que passou para seis horas semanais.

<sup>33</sup> Observamos no currículo que as áreas de conhecimento que mais dialogam com a comunidade rural são História, Geografia e Ciências, no entanto, na captação de dados as educadoras perceberam que Ciências é a que apresenta um trabalho de menor aprofundamento e sistematização de conteúdos na escola.

ordenando os encaminhamentos metodológicos a serem seguidos para a efetivação do ensino.

A respeito disso, observa-se a tentativa de garantir, de alguma forma, que o ensino em sala de aula se efetive seguindo padrões comuns. Contudo, há de se ressaltar que no cotidiano escolar existem movimentos que se formam e podem ser praticados em graus, níveis e expectativas diferenciadas, dependendo das experiências, interpretações e concepções do educador.

A organização dos conteúdos se dá a partir de eixos norteadores que indicam os conteúdos significativos a serem trabalhados. Os eixos apresentam-se da seguinte forma: percepção histórica; criança como sujeito histórico; criança e convivências; história local e sua relação com a totalidade; as crianças e a vida em sociedade.

Importante destacar nos fundamentos do ensino da História, a necessidade de compreender que a história dos sujeitos também é objeto de estudo. Desta forma, o educador tem papel fundamental possibilitando o resgate da memória esquecida, silenciada, das pessoas comuns que fazem a história.

Cabe ao docente estabelecer um diálogo entre o conhecimento sistematizado, as memórias, as vivências dos alunos e a realidade, por meio da ação interativa, onde o professor ajude o aluno na problematização e contextualização, oferecendo condições para construção do conhecimento pelo próprio aluno, ou seja, “fazer a história”. Além disso, é essencial para o aluno ver-se como ser-sujeito da história, intervindo na realidade, nos rumos da história vivida (PIRAQUARA, 2008, p. 249)

É possível anunciar que as propostas pedagógicas evidenciam indicativos emancipatórios na construção dos currículos, quando estes se aproximam da perspectiva crítica, os educandos como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem são concebidos como participantes ativos, considerando seus conhecimentos prévios, suas experiências e vivências.

Para Arroyo (2007), o sistema educacional, a estrutura torna-se rígida, disciplinada, normatizada, segmentada, em níveis, séries e hierarquias, assim, o trabalho do educador pode ser afetado pela organização curricular.

Nesse enfoque, cabe refletir: Há possibilidades de produzir outras lógicas no cotidiano escolar? Talvez lógicas mais humanizadas no trabalho educativo, que promovam a participação dos educandos no processo de forma real? Como os educadores e educadoras pensam, refletem e materializam o currículo na

escola? Para responder a estas questões é necessário ouvir as vozes dos sujeitos que trabalham com o currículo na escola, é o que apresentaremos no subcapítulo a seguir.

### 3.5 O MOVIMENTO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA

O currículo da Escola Rural Municipal Capoeira dos Dinos, nas três versões, foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Piraquara, num movimento participativo, ainda que, por representatividade dos educadores. Trata-se de propostas únicas, com padrões urbanocêntricas, sem distinção de especificidades para as escolas localizadas no campo.

Os educadores da escola, ao longo da implantação das propostas, participaram de formações específicas sobre os conteúdos curriculares. No entanto, a organização de planos de trabalho docente (PTD) era ordenada em cada formação, o que impõe um caráter de reprodução, conforme interpretados pelas educadoras.

A nova forma de organizar o ensino, por meio de planos de trabalho docente iniciou em 2000 com a diretriz curricular. Neste plano devíamos colocar todos os itens do PTDS (objetivos, critérios de avaliação, recursos didáticos e conteúdo) e, isto nos trouxe um desafio, afinal não sabíamos organizar daquela forma os planos de aula. Então, seguíamos um modelo imposto pela SMED. (EC, 07/03/2020)

O plano de trabalho docente era algo novo até então, porque antes fazíamos diários das aulas, só marcando conteúdos e metodologia. O mais difícil para mim era colocar os critérios de avaliação, mas como estes planos eram feitos na SMED, só seguíamos o que estava descrito neles (EB, 05/03/2020).

Durante a elaboração das propostas dos anos de 2002 e 2008, duas educadoras participaram da construção, sobre este tema as educadoras descrevem os seguintes fatos

Estudávamos muito antes de ir para os encontros. As leituras eram para a fundamentação teórica. Os conteúdos já estavam definidos, mas definimos os critérios de avaliação e os aspectos metodológicos, o que ajudava na construção dos planos de aula (EA, 19/11/2020)



Penso que participar da construção do currículo foi muito importante para mim. Todos deveriam participar desta construção, pois na hora de planejar, os conteúdos ficam mais claros, por detrás de cada um há uma relação histórica, social, política e cultural (EC, 20/03/2020)

A participação das educadoras na construção oficial do currículo revela-se extremamente importante. O envolvimento dos sujeitos, da comunidade, também, neste processo é base de uma educação democrática, uma educação popular.

A construção de uma proposta curricular deve primar por isso, materializando os saberes, os conhecimentos, as experiências dos sujeitos. Freire (1996) assevera que a gestão democrática e a autonomia escolar constituem-se uma das bases para reinventar o currículo, promovendo espaços democráticos, reflexivos e de diálogos.

No entanto, não houve participação da comunidade na construção das propostas curriculares. Quando a comunidade era consultada, era para apenas referendar os projetos já consolidados. É o que se percebe na transcrição da educadora D

Na assembleia do início do ano letivo, apresentamos a proposta para a comunidade e também tivemos uma reunião com o Conselho Escolar, mas não era para opinar, apenas para repassar a informação de que houve a construção de uma nova proposta. Os pais apenas têm o acesso dos conteúdos que serão trabalhados na assembleia mesmo, onde cada professor se apresenta e mostra o resumo dos conteúdos do ano (ED, 07/11/2019)

O currículo enquanto núcleo e espaço mais estruturante da função da escola (ARROYO, 2011), não pode negar nem omitir o que vai além dos muros das escolas. Deve sim acolher os contextos, os sujeitos e os significados da comunidade, dando visibilidade aos sujeitos.

A escola apresenta um movimento de aproximação dos conteúdos de acordo com a realidade dos educandos, por mais que haja dificuldades em trabalhar com estes conteúdos, conhecimentos e experiências da comunidade rural, percebe-se uma construção ainda que “tímida”. Muitas vezes, o processo de concretização está relacionado à falta de conhecimento desta premissa ou mesmo o arraigado processo de ter que “dar conta” dos conteúdos previstos na proposta, sem uma reflexão aprofundada.

Quando vi a proposta de História percebi que se aproximava muito da realidade dos alunos. Conteúdos sobre as vivências deles, as formas de lazer na comunidade, a organização familiar, seus modos de vida, enfim. Ao ler a proposta, no que se refere aos fundamentos, não tinha nada que falasse sobre as comunidades rurais, só havia exemplos da cidade. Não que o aluno não tenha direito de saber ou que lhe seja negado este saber, mas porque os fundamentos não trazem também estas características? É importante partir da realidade deles! (EB, 05/03/2020)

A seleção dos conteúdos está a serviço de padrões clássicos e urbanocêntricos, privilegiando conteúdos e encaminhamentos metodológicos, no plano didático, a partir de conteúdos da base comum. Assim, tem-se a escola pensada a partir do paradigma urbano, fortalecendo a ideia de que o campo é o espaço de pouca cultura, é um lugar atrasado, portanto o modelo a ser seguido é da cidade, espaço onde ocorrem os avanços, a cultura e a política.

Contudo, há indicadores na escola tanto de práticas reprodutoras destes conteúdos quanto de práticas de recontextualizações, considerando assim, transpor no contexto escolar determinados conteúdos e outros não. A exemplo disso, tem-se a transcrição da Educadora D, que ao mesmo tempo em que anuncia práticas na escola de escuta, também apresenta um processo de denúncia em relação à negação de direitos, de exclusão e exploração

Uma aluna estava faltando às aulas e soubemos que a família havia ido embora. Então, ligamos para a mãe para ver a transferência da aluna. Quando ela chegou à escola, estava com medo e nos contou que teve que fugir da chácara onde estavam trabalhando. A filha tinha apenas 8 anos e foi molestada pelo patrão<sup>34</sup> (ED, 03/03/2020)

Outro episódio aconteceu quando uma família, de sete pessoas, estava há dois meses sem receber o salário prometido pelo patrão. Organizamos uma cesta básica para dar para família. Mas não teve jeito, eles tiveram que voltar para o norte. É muito triste ver a situação destas famílias (ED, 03/03/2020)

A escola não pode perpetuar as formas de marginalização, de exploração e consolidação de processos de exclusão. As relações de trabalho, as formas de exploração e de discriminações são conteúdos a serem sistematizados no

---

<sup>34</sup> Em relação à questão apresentada pela educadora, ao ser indagada sobre as intervenções realizadas pela escola, esta apenas relatou que o caso foi encaminhado aos órgãos competentes. Importante destacar, que há conteúdos escolares que podem ser articulados com as áreas do conhecimento a fim de sistematizar o tema em questão, bem como, formas de enfrentamento da violência sexual e exploração infantil.

contexto escolar, estes conteúdos auxiliam nos processos de resgate da dignidade humana e de denúncia social.

À luz de tais ideias, o trabalho do educador é fundamental para desvelar todas as formas de opressão. Em relação a isto, a Educadora C nos aponta a necessidade de adequar os conteúdos para contemplar as especificidades da vida e do trabalho dos povos do campo

Existem vários conteúdos que dialogam com nossa realidade local. Mas, é preciso reconhecê-los para poder trabalhar. Também é preciso um trabalho coletivo, um planejamento coletivo, porque nossa comunidade tem especificidades, a maior parte é trabalhador de chácaras e vivem em extrema pobreza. Quando tratamos disto nas reuniões pedagógicas, pensamos em como trabalhar estes conteúdos, mas não conseguimos aprofundar, porque são conteúdos muito delicados<sup>35</sup>, daí é fácil usar outros exemplos que ocorrem em outros espaços (EC, 20/03/2020)

Diante de tais argumentos, é possível dizer que há uma preocupação no trabalho que envolva e parta da realidade, contudo a falta de conhecimento e as dificuldades para organizar este ensino, ainda, são frágeis no que se refere aos aspectos conceituais e de prática pedagógica. Há necessidade de ampliar os processos de formação continuada, provocando nos educadores um movimento reflexivo sobre sua prática, sobre como articular os conteúdos escolares com temas ou experiências dos educandos.

Importante destacar que os educadores também buscam efetivar uma prática pedagógica diferenciada na escola, educadores que desafiam os documentos prescritivos, reinterpretem, reelaboram e redimensionam, dando legitimidade, seja ao assumir a condição de inovação, seja ao se valer de ideários pedagógicos (RIBEIRO, 2010).

Nessa perspectiva, a construção do projeto curricular inclui todos os sujeitos da ação educativa, repensa os conteúdos, supera a visão fragmentada e elitizada do currículo, abrindo-o a novas possibilidades por meio da prática pedagógica, tornando-se práticas recontextualizadas. Assim, apresentaremos, na sequência, práticas pedagógicas que auxiliam na compreensão de um projeto curricular, que se aproximam dos princípios da Educação do Campo.

---

<sup>35</sup> Sobre a expressão utilizada pela educadora – delicados- cabe destacar, que parece haver certo medo, receio ou mesmo falta de conhecimento ou de uma metodologia que pudesse contribuir para a compreensão dos conceitos ou situações de aprendizagem envolvendo o tema.

### 3.5.1 Aproximações no processo educativo com os princípios da Educação do Campo

A organização do trabalho na escola pouco se diferencia da escola da cidade, no entanto, observam-se movimentos das educadoras que visam atender as especificidades dos educandos e da comunidade. Esses movimentos exigem ressignificações nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, provocando novos olhares sobre as concepções de formação, de planejamento e dos processos democráticos.

Percebe-se nesse processo, movimentos de recontextualização que provocam alterações no discurso pedagógico e imprimem novos códigos e eufemismo utilizado pela educadora, parece também envolver situações de seleção dos conteúdos e/ou temas a serem abordados na aula, símbolos à cultura escolar, capazes de constituir novas configurações ao trabalho docente (RIBEIRO, 2010).

Muitas vezes, precisamos sair do que nos é imposto, indo além do prescrito, para ter significado. Nós erámos muito criativos na escola, vivíamos reinventando as coisas. Lembro uma aula sobre História, sobre as formas de organização e resgate da comunidade. Então, convidamos os moradores antigos, a dona Irene, o senhor Amadeu que vinha cantar e tocar. Valorizávamos muito a comunidade, pois era a nossa história também, a história de nossos pais, avós. Era bom ver este movimento na escola (EB, 05/03/2020)

A fala da educadora permite concluir, que as práticas que se fortalecem na escola, com forte vínculo com a comunidade, vão além da leitura do currículo prescrito, estas práticas são mediadas por códigos que geram novas práticas, que transgridem o documento oficial, deslocando a um novo significado. Para Ribeiro (2010)

essas novas práticas carregam tensões, conflitos, as lutas de representações que se confrontam nos processos que dotam de sentido as práticas escolares. Constituem-se, portanto, em objeto ímpar que possibilita refletir criticamente sobre a escola e produzir interpretações quanto aos movimentos realizados com o fim de provocar mudanças nos modos de organização e realização de seu trabalho. (RIBEIRO, 2010, p. 137)

Não há dúvidas que as práticas pedagógicas consolidam o currículo, devendo considerar as necessidades da comunidade. Logo, as práticas desenvolvidas pelos educadores devem ser claras em relação às concepções de sujeitos, sociedade e educação.

A forma como os educadores pensam a participação dos sujeitos, seja o educando ou a comunidade, revela o tipo de formação que se tem na escola. Portanto, a ação do educador ao reestruturar o currículo, colocando-o em prática em prol da qualidade do processo educativo, é definida como uma prática curricular (SACRISTÁN, 2000)

Outro movimento foi o Museu na Escola. O objetivo era reunir objetos antigos, fotos e relatos sobre contos, lendas, fatos e acontecimentos da comunidade. Fizemos um acervo bem legal, naquela época. Depois muitos destes relatos foram para a Secretaria de Educação que compôs um livro reunindo outras famílias de outros bairros. Então, trabalhávamos com este material como subsidio, mas também entendíamos que precisávamos reunir outras histórias. (EC, 20/03/2020)

Importante perceber como a escola realiza um trabalho de respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia. Nesse trabalho específico “Museu na Escola” a participação da comunidade e dos próprios educadores deste espaço, destaca um trabalho preocupado com a formação humana dos seus sujeitos.

A escola no campo deve contribuir para o fortalecimento dos povos que lá vivem, assim, a articulação entre escola e comunidade por meio da articulação e sistematização dos conteúdos, possibilita a socialização do conhecimento. Logo, a participação da comunidade é fundamental na garantia da construção de espaços coletivos e decisão sobre os trabalhos a serem desenvolvidos na escola e, fundamentalmente, sobre as necessidades da escola.

Baiersdorf (2017) assim defende uma escola valorizada como espaço permanente de estudo sobre a prática educativa. Logo, considera que a “comunidade escolar, por essa via, torna-se habilidosa em oportunizar as pessoas que se reconheçam como intelectualmente autônomas, conscientes sobre a própria participação na produção de mudanças na prática educativa” (BAIERSDORF, 2017, p. 317).

A transcrição a seguir revela as tentativas de a escola buscar ampliar a participação da comunidade na escola, a partir dos trabalhos com os conteúdos de História e Geografia

No primeiro momento fizemos um minicenso na escola, dividimos os professores, alunos, funcionários e alguns pais. Saímos de porta em porta com um questionário sobre o que a comunidade pensava sobre a escola e quais seriam as principais questões a serem trabalhadas. Depois, na escola organizamos o material e fizemos uma grande assembleia para debater o assunto, primeiro com os alunos que elaboraram cartazes com os principais problemas, que eram: falta de estrutura das estradas, sinalização nos pontos de referência como a escola, falta de unidade de saúde, grilagem<sup>36</sup> envolvendo terra nos Mananciais da Serra e melhoria na escola também. Na época não havia a associação de moradores da comunidade. Elaboramos uma carta de reivindicação e enviamos ao prefeito que, após alguns meses foi até a escola para ouvir a comunidade (ED, 07/11/2019)

Os conteúdos citados pela educadora são: Geografia: organização espacial (áreas rurais, chácaras e preservação ambiental; qualidade ambiental do município de Piraquara – desmatamento, formas de ocupação, enchentes, etc). Em História: História Local e sua relação com a totalidade - Memórias de famílias: como as pessoas viviam no município em outros tempos; relações de trabalho, cultura, política; o que é ser cidadão.

A perspectiva da educadora na busca de revelar aspectos, que demonstrem um trabalho que parta da realidade da comunidade e juntos escola e comunidade possam encontrar caminhos na melhoria das condições daquele espaço, pode representar uma dimensão importante.

A organização coletiva deve ser trabalhada na escola, como bem afirmam Molina e Sá (2012),

outra dimensão significativa nas escolas do campo é a lógica do trabalho e da organização coletiva. Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social. Esta dimensão envolve também as vivências e experiências de resolução e administração de conflitos e de diferenças decorrentes das práticas coletivas, gerando aprendizados para posturas e relações fora da escola. [...] (MOLINA & SÁ, 2012, p. 329).

---

<sup>36</sup> As terras das comunidades rurais que estão envoltas à escola já sofreram, em tempos remotos, com a prática da grilagem, mas a situação relatada pela educadora C trata-se de um processo acometido na década de 2011.

As formas de captar as impressões da comunidade e suas relações sociais e históricas denotam um processo lento, mas viável para as educadoras.

A despeito disto, é possível verificar que os conteúdos que mais tem/têm sido trabalhados para apresentar a realidade local, suas permanências e mudanças, tem sido nas áreas de Geografia e Histórica, com algumas sinalizações em Ciências da Natureza, quando o assunto é preservação dos espaços naturais. Isso se reflete no ensino do 3º e 4º Anos.

Para ilustrar tal análise tem-se a seguir o recorte de um PTD de Geografia, cuja finalidade era compreender a ação humana e a dinâmica da natureza como transformadores da paisagem com o passar do tempo, identificando esses aspectos tanto no espaço do bairro/comunidade como em outros municípios.

TABELA 5 – SINAIS DE UM TRABALHO ARTICULADO

<p>INICIAR COM PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE COMO OS EDUCANDOS VÊM PARA ESCOLA E AS REFORMAS REALIZADAS NA ESCOLA</p> <p>APRESENTAR O TEXTO “As crianças de ontem e de hoje da escola”. DISCUSSÃO SOBRE O TEXTO.</p> <p>APRESENTAÇÃO DE IMAGENS DA ESCOLA EM DIFERENTES ÉPOCAS E ANÁLISE PARA VERIFICAR AS MUDANÇAS OCORRIDAS</p>		
		
<p>Alunos e professores em frente à Escola Capoeira dos Dinos, 1950.</p>	<p>Casa cedida na década de 1970 para atender os estudantes</p>	<p>Escola Capoeira dos Dinos, 2008</p>
<p>ENTREVISTA COM MORADORES DA COMUNIDADE PARA COLETAR DADOS SOBRE AS MUDANÇAS OCORRIDAS E, POSTERIOR SOCIALIZAÇÃO.</p>		

Fonte: PTD, 3º Ano, Escola Rural Municipal Capoeira dos Dinos

Embora tenhamos feito um recorte do PTD, é possível verificar práticas metodológicas que se aproximam das discussões com a localidade e com

realidade dos educandos. Ao conhecer a história da escola, os educandos podem perceber sua própria história, a história de seus pais, avós, vizinhos e vizinhas. Mas o ensino não pode ser apenas uma constatação, é preciso refletir sobre a realidade, incorporando novos conhecimentos e saberes. “Partimos da realidade do aluno, mas muitas vezes não conseguimos enxergar um pedacinho dessa realidade, assim, muitas vezes é melhor trabalhar com outras realidades, outros locais” (ED, 03/03/2020).

Pode-se perceber que, a organização do trabalho não se diferencia muito do trabalho das demais escolas do município, são indicadores de uma organização pedagógica que exercita uma prática mais diferenciada, ainda com olhos nebulosos, mas com forte pretensão de mudanças.

A construção de práticas educativas pautadas nas relações, nas interações e nas experiências coletivas ampliam os sentimentos de pertencimento ao grupo e à comunidade, imprescindível assim, explicitar a intencionalidade pedagógica na organização dos tempos e espaços, tornando-se um elemento essencial do currículo. Caldart (2001) nos aponta a ideia de que o que educa não é a escola, mas a realidade, a qual deve ser trazida para dentro da sala de aula, possibilitando que o educando compreenda o mundo e a escola alcance seu objetivo, a formação de sujeitos sociais.

O ensino na escola rural deve estabelecer um trabalho articulado com a natureza, para a preservação do meio rural com vistas à preservação da vida, para o futuro da humanidade. A escola no campo é a escola da vida, do trabalho, da cultura e do campo.

As transcrições, a seguir, denotam uma preocupação com a atividade docente e discente, ao mesmo tempo em que anunciam as fragilidades do processo formativo docente. Importante destacar, que a falta de conhecimento sobre as políticas da Educação do Campo ou a negação deste conhecimento pelas políticas locais, podem gerar concepções equivocadas neste processo.

Vejo que a reorganização do trabalho é importante, importante para superar o ensino fragmentado em que vivemos, nossos alunos têm este direito (EB, 05/03/2020).

Não temos totalmente um trabalho voltado para as necessidades do campo, às vezes, nem sabemos o suficiente para isto, mas queremos fazer a diferença sim (EC, 20/03/2020).



Tais transcrições revelam a consciência das educadoras sobre o trabalho pedagógico e os movimentos tão necessários aos processos de recontextualização do currículo na escola. Embora, a organização do trabalho pedagógico esteja, ainda, sob a lógica do ordenamento do currículo que vem das políticas locais – Secretaria Municipal de Educação –, o cotidiano escolar pode reconfigurar esta lógica e, conferir a articulação e sistematização dos conteúdos, superando a fragmentação e descontextualização dos conteúdos.

Nesse contexto, a educação e seus sujeitos desafiam o currículo padronizado, tradicional, urbanocêntrico. Interrogam o lugar, a formação continuada, os materiais pedagógicos, as concepções que predominam nos currículos, nas políticas e na cultura pedagógica.

A escola no campo precisar manter viva a alegria do aprender, do saber, afinal, as experiências humanas se transformam em conhecimento, em ricas memórias e lembranças, se fixando na história pessoal e coletiva dos sujeitos.

FIGURA 10 – ENCONTRO DAS ESCOLAS, 2005



Fonte: acervo pessoal, Educadora B, 2005

Lembro deste dia como se fosse hoje, nos reunimos para trocar experiências com as outras escolas. Cada escola trouxe uma atividade para socializar. Era um jogo, uma gincana, um texto, uma comida tradicional e depois juntamos todas as crianças para brincar. (EB, 14/11/2019)

A figura 10 representa esta alegria, momento em que as escolas das comunidades rurais se encontraram para socializar atividades de cada

localidade. Eram momentos de formação e de atividades, representando para a educadora um momento de trabalho coletivo, o qual envolvia as escolas Teófilo Antônio, Zacarias Vieira e Capoeira dos Dinos.

### 3.6 PROVOCAÇÕES NECESSÁRIAS

Ao refletir sobre a organização curricular, provocando as educadoras da escola em seus processos de aproximações com a concepção e os princípios da educação do campo, destacamos, assim, as marcas da ruralidade presentes no município de Piraquara.

A agricultura familiar, o turismo rural, as áreas de proteção ambiental, as referências culturais e a densidade demográfica auxiliam na discussão da ruralidade. Aspectos que importam para tratar o currículo na escola no campo. A forma como os educadores concebem seus educandos e educandas, as estratégias de avaliação, o planejamento escolar, as reuniões coletivas, a elaboração do projeto político pedagógico da escola demarcam os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, quando a Educadora C, na transcrição abaixo, reafirma estas especificidades, coloca em prática a necessidade de se ir além dos conteúdos que partem ora da realidade imediata dos educandos ora de contextos exteriores.

Não que não trabalhamos a partir da realidade dos alunos e de aspectos da comunidade, como, por exemplo, a comunidade indígena, mas, às vezes, não temos informações concretas, assim o livro didático, as imagens e fontes de outros lugares nos ajudam a trabalhar determinados conteúdos. Na maioria das vezes, também, só usamos os planos de aula elaborados nas formações continuadas, porque é mais prático. É importante problematizar os conteúdos e criar relações para que os alunos aprendam. (EC, 20/03/2020)

A análise permite refletir questões sobre a prática pedagógica que envolve a própria apropriação de conhecimento por parte das educadoras, da mesma forma, anuncia o inevitável ao grupo - formação continuada de acordo com as reais especificidades e necessidades dos educadores. Para Souza (2019)

Os municípios da RMC têm importantes características rurais que necessitam ser aprofundadas nos processos de formação inicial e continuada de professores, bem como no processo formativo escolar na Educação Básica. O campo é marcado pela relação e contradição

capital x trabalho, pela diversidade de povos do campo e aspectos socioculturais, pelos aspectos socioambientais como existência de áreas de proteção ambiental e atividades de turismo rural, áreas de mananciais, existência de diversas atividades econômicas na agricultura familiar em contraste com a produção em larga escala de pinus, milho e soja (SOUZA, 2019, p. 10).

O trabalho coletivo, como processo formativo, também se apresenta como aspecto viável na construção das práticas pedagógicas na escola, visando superar o ensino fragmentado ou conteúdos descolados da realidade. Quando o coletivo se firma na escola, tem-se um projeto mais humano que rompe com os conteúdos tradicionais e coloca em ação o conhecimento produzido pelos sujeitos. É o que revela a Educadora A, quando reafirma que a escola reorganizou os tempos e espaços dos educandos para pensar nas atividades do Programa Mais Educação.

Lembro que tínhamos que escolher os macrocampos e, estes deveriam partir das experiências e contextos da comunidade. Determinamos então, a Agroecologia, Canteiros Sustentáveis e Cultura e Arte, Etnojogos, com o objetivo resgatar os jogos regionais, as brincadeiras de infância tradicionais, conhecidas das crianças e de seus familiares. Nestes dois macrocampos poderíamos trabalhar com o conhecimento das pessoas da comunidade, com as formas de viver de cada um. (EA, 14/11/2019)

O objetivo da escola é o trabalho com conhecimento que parte da prática social, é na prática coletiva que se produz conhecimento. Logo, os sinais de provocação se concretizam nas reflexões, nas discussões com o grupo, gerando indagações e “relações entre o que se vive (cotidiano) e o que se desconhece, além do que se busca conhecer (outros lugares, outras relações). Esse é o maior desafio da escola”. (SOUZA, 2011. p. 27).

O reconhecimento da diversidade no campo é tarefa da escola também, assim, o trabalho com a agroecologia poderia ter sido utilizado com um dos princípios de produção, de vida e de trabalho na terra. No tocante a época da implantação do programa Mais Educação, é possível perceber que a escola e seus sujeitos não se percebiam no processo, o qual estava tão próximo a um trabalho relacionado à realidade da comunidade da Capoeira dos Dinós.

Nesse sentido Souza destaca que

A escola é uma instituição que pode impulsionar o reconhecimento da diversidade no campo, da agroecologia como princípio de produção e de vida sustentável e do trabalho na terra como forma de existência humana para além das relações de trabalho assalariado. (Souza, 2018, p. 16)

Os sujeitos da escola ao questionar o ordenamento da organização curricular, lançam-se num movimento reflexivos, de pensamento lógico que supera aos padrões estabelecidos, recontextualizando suas práticas e inferindo suas concepções sobre educação, educandos e educandas, comunidade e a sociedade. Mas há necessidade de desvelar estas concepções, aproximá-las da concepção de Educação do Campo, incorporando no currículo.

É preciso provocar o educador a pensar sobre os educandos, não num contexto raso, que delimita os saberes apropriados ou não, de acordo com as matrizes curriculares, mas sim, no contexto de onde vivem, de onde vem nossa história, a luta pela terra, o uso da terra. As definições de que ensinar e como ensinar apresentam ações que norteiam o trabalho pedagógico, que avalia e proporcionam limitações dos conteúdos, tornando-os mais complexos, totalitários ou fragmentados.

As falas das educadoras A e D destacam esta premissa ao lembrar como trabalharam o mesmo conteúdo em tempos diferentes, mas com o mesmo Ano/série.

Quando trabalhei com a relação de trabalho, trabalho escravo e assalariado, trouxe imagens dos escravos africanos e um texto sobre o processo de imigração (EA, 14/11/2019).

Parti de uma pesquisa com a comunidade, elaborando um gráfico sobre as formas de trabalho. Depois discutimos o trabalho do ontem e do hoje; destaquei as formas de trabalho escravo e subemprego e, fizemos relação com o trabalho e emprego dos pais dos alunos. O assunto foi longe. Envolvemos para este estudo as áreas de Matemática e Geografia, pois o mesmo trabalho desenvolvido aqui na região não era igualmente valorizado em outras regiões do Paraná (EC, 05/03/2020).

O tratamento dado a um determinado conteúdo se dá de forma diferenciada na escola, pois envolvem dinâmicas diferentes, contextos, práticas metodológicas de cada educadora, imprimindo conceitos, valores e sentidos de acordo com a formação, experiência profissional, leituras de mundo. Importante, assim, compreender que existem mecanismos que impõem aos povos do campo

a submissão ao mercado capitalista e, é na escola que esta visão pode e deve ser desvelada, é na escola que há o direcionamento para o trabalhador cumprir o papel de manutenção do sistema capitalista, por meio do processo de ensino e de aprendizagem, presentes nos conteúdos dos currículos. Logo, urge a necessidade de pensar as práticas curriculares tendo como base a formação e emancipação dos sujeitos.

O trabalho pautado na premissa do sujeito do campo produz novos sentidos e significados, trata-se de uma concepção de caráter histórico e social, onde o que importa é que

(...) a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno de que vai dialogar com estes. Essa inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (Freire, 1987, p. 83)

Na medida em que o educador vai construindo suas indagações e inquietações, há um movimento que possibilita a ampliação de seu léxico a respeito de sua atividade e, que se alarga à sala de aula, à escola e à comunidade, revela-se assim, um educador que não exerce sua profissão, apenas em torno de alguns princípios teóricos ou procedimentos, mas que tenta sair desse “universo de ensino para situar-se no campo da educação e aí ressignificar o ensino-aprendizagem” (ARROYO, 2010, p. 40).

Imprescindível neste aspecto discutir sobre as matrizes pedagógicas, matrizes formadoras que dão sentido aos processos educativos, incorporando-as nos currículos, nos projetos pedagógicos. Para Arroyo (2010), a matriz pedagógica é um processo estruturante e conformante da formação-humanização, como sujeitos sociais e culturais.

Esse cenário propõe a inserção de conteúdos específicos da comunidade, é o que nos revela a Educadora C

Vejo que os alunos precisam ter os conteúdos comuns, pois é direito deles. Mas é preciso também estar na proposta curricular os conteúdos que falam deles, seria as práticas vividas por eles e seus familiares, as memórias da comunidade, os espaços ocupados, explorados da região. Hoje vivemos uma estiagem na barragem, mas já sofremos com grandes inundações, com o desmatamento, tudo isto é conteúdo da comunidade, da região. Então, precisamos que eles estejam no currículo e que nas formações precisam ser trabalhadas também,

porque hoje quem trabalha aqui faz parte da comunidade, temos um vínculo com ela. Mas aos poucos estão vindo professores de outras localidades e elas precisam conhecer a nossa história (EC, 05/03/2020)

Ao falar sobre as possibilidades de conteúdos da própria realidade, a educadora nos conduz as matrizes pedagógicas, sobre a relação com o espaço de vivência, de produção, sobre a cultura dos homens e mulheres, sobre o trabalho. Estas reflexões remetem à necessidade de se recuperar os estreitos vínculos entre escola e comunidade, entre os processos de produção do campo e da produção do conhecimento, da cultura, dos valores da identidade dos povos (ARROYO, 2010).

Outras provocações são necessárias também neste processo, que reorganiza o currículo como os materiais didáticos e a gestão democrática e participativa. Na escola existem dois processos distintos sobre os materiais didáticos: o primeiro está vinculado aos livros didáticos comuns à rede, ou seja, a um consenso entre as escolas na escolha dos livros, com a defesa de que se o educando for transferido não terá tanto prejuízo pedagógico; também, observa-se a divulgação de materiais como Agrinho<sup>37</sup>, como recursos no trabalho com os conteúdos; o segundo material está relacionado ao livro didático do Campo. Há que ponderar, houve certa resistência em relação aos materiais didáticos de ambos os processos, é o que podemos imprimir das falas das educadoras

O livro didático é bom ter na escola, mas não tem como trabalhar com eles, pois não trazem os conteúdos que estão previstos na proposta. Assim, só acabo usando Português e Matemática, mas pouca coisa, prefiro elaborar meu plano com as atividades que acho que são essenciais. (...). Sobre o livro do Agrinho não uso, acho que não traz contribuições para nossa realidade (ED, 20/03/2020).

Quando chegou o livro do campo na escola não entendíamos o porquê, afinal nunca usamos um material assim na escola. Agora, vejo que este se aproxima um pouco mais da nossa realidade, pena que só veio uma vez. Agora, usamos o que foi escolhido pela maioria da rede de ensino. Do livro do Agrinho eu só uso para produzir textos, tem umas imagens bonitas e o restante é muito tradicional, tem atividades que são descontextualizadas. (EC, 05/03/2020)

---

<sup>37</sup> O Programa Agrinho teve seu início em 1995, quando foi desenvolvida a proposta pedagógica que tinha por essência os “temas transversais”. Em 1998, ampliaram-se e aprofundaram-se as temáticas relativas ao Meio Ambiente (solo, biodiversidade, água e clima) e foi incluído o tema Cidadania, que incorporou as temáticas relativas ao Trabalho e Consumo, Temas Locais e Civismo. Nova modificação fez-se necessária quando o governo estadual iniciou a implantação do processo de nuclearização das escolas, fator determinante para que o Programa AGRINHO passasse a trabalhar com crianças e jovens do meio urbano. (SOUZA, 2018, p. 298-299)

Nesse sentido, observa-se o distanciamento destes recursos no que se refere à Educação do Campo, tendo em vista que trazem à tona uma concepção de campo, fortemente, ligado ao agronegócio e à lógica urbana no trato dos conteúdos. Em relação ao livro didático do Campo, não houve continuidade na aquisição deste material, a fala da Educadora C denota certo lamento. Molina (2014) explica o porquê do livro didático para o campo

Porque o livro didático (e não só o livro didático, mas a própria escola) é fundamental na construção de determinada visão de mundo. Se queremos transformar a visão dos sujeitos, se queremos dar um passo além nessa perspectiva de colocar a escola a serviço da construção de uma outra lógica para a sociedade, não baseada no lucro, mas baseada na justiça e na igualdade, a transformação desses materiais é fundamental. (MOLINA, 2014 p. 29)

Assim, o material poderia ter sido um subsídio na compreensão da Educação do Campo, no entanto não houve consolidação nos anos seguintes, tendo em vista que a política local optou na adesão de um material único para todas as instituições escolares.

Por fim, a gestão democrática e o trabalho coletivo precisam ser firmados na escola, reconhecendo e refletindo sobre a identidade das comunidades rurais e a identidade da escola no campo. O exercício participativo provoca novos sentidos, conhecimentos e percepções que auxiliam na passagem da síntese à síntese. Para Souza (2016), cursos de formação inicial e continuada mantêm os professores “reféns das políticas educacionais locais, gestadas por equipes que também desconhecem a Educação do Campo” (SOUZA, et al, 2016, p.106, 107). Logo, é preciso avançar no debate promovendo uma educação, que considera a participação efetiva da comunidade, fundamentada no reconhecimento e na valorização dos sujeitos que fazem a comunidade rural.

As provocações, aqui, realizadas remetem à identificação e construção de uma identidade, ainda em construção, em que o papel da escola é primar pelo processo de humanização das pessoas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Fazendo pesquisa educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa, não estou somente educando, ou sendo educado: estou pesquisando outra vez.” (Paulo Freire*

Ao iniciar estas últimas considerações, a partir das palavras de Paulo Freire, trago, explicitamente, a alegria e os desafios percorridos enquanto professora e pesquisadora da Escola Rural Municipal Capoeira dos Dinós.

O desafio em debruçar sobre o movimento da construção do currículo, a partir dos olhares das educadoras e companheiras de profissão, me conduziu a compreensão de que, a escola vive o conflito entre colocar em prática uma política que é direcionada pelo modelo urbanocêntrico de educação, refletidas no currículo, e as tentativas, desafios e possibilidades de contrapor esta educação por meio da materialização de um currículo, que traduz as necessidades e anseios da comunidade campesina. Essa premissa faz com que possamos refletir e repensar sobre o papel do educador na transformação do currículo, o que representaria uma forma de transgressão ao modelo de currículo prescritivo.

Quero destacar os achados que encontrei no campo através das ações coletivas, dos processos de recontextualizações, das práticas amorosas, anunciando também a necessidade de aprofundar questões que envolvam um trabalho de valorização dos sujeitos, dos seus modos de viver e produzir conhecimento. Um trabalho que nos permite acreditar e defender a educação como promotora da humanização, dos direitos e como forma de resistência ao modelo capitalista vigente na sociedade.

Minha trajetória profissional, neste espaço escolar, e as inquietações vivenciadas neste contexto me instigaram ao estudo sobre o currículo na escola, buscando assim analisar como ocorre o movimento de construção do documento, considerando como as educadoras realizam as interpretações sobre a proposta curricular e as colocam em prática.

Não há como negar que as educadoras, em sua maioria, têm uma preocupação em manter um processo uniforme no que se refere à seleção dos



conteúdos, afinal, o currículo proposto pela escola não difere dos demais da rede municipal de ensino. Também é certo que o documento oficial muitas vezes é construído por outras mãos, não as mãos das famílias, educandos e educadores. Contudo as educadoras nos apontaram a necessidade da ruptura deste processo, revelando que é preciso repensar sobre a estrutura curricular, direcionando outros saberes e valores negados no texto oficial.

Há de se considerar, portanto, aspectos relevantes que buscam resgatar e/ou construir a identidade da escola no campo, sinalizando para o debate coletivo em que comunidade e escola possam participar de forma ativa na tomada de decisão nas questões pedagógicas.

Não há razão para a construção de escolas no campo sem a discussão de seus sujeitos, pois cada escola apresenta uma dinâmica social e histórica, que apresenta laços imbricados com a comunidade. Assim, a escola deve assumir-se como agente de formação da consciência dos sujeitos e os educadores devem ter clareza desta função.

A pesquisa nos mostra quão frágil tem sido a participação dos sujeitos na construção do currículo e nos processos formativos, os quais deveriam contribuir para a formação continuada das educadoras, seja na compreensão e reorganização curricular, seja na formação humana e profissional. As formações se caracterizam, muitas vezes, como limitadores do processo de desenvolvimento profissional o que acaba interferindo na formação dos educandos e educandas. Por certo, que há condicionantes externos que tendem a cercear a autonomia da escola, mais do que identificar estes condicionantes é preciso resistir, reinventando as práticas pedagógicas e os sujeitos se reconhecendo como sujeitos de direito.

A escola no campo da região de Piraquara apresenta traços de uma educação rural, sem levar em conta as necessidades e os sujeitos das localidades rurais. Assim, a proposta curricular adotada na rede municipal de ensino foi construída, em suas três versões, a partir de parâmetros e bases universais. A análise das propostas adotadas pela escola entre os anos de 1992 a 2008 revelaram, no entanto, no campo de fundamentação teórica, indícios de uma educação voltada à emancipação dos sujeitos.

Embora a participação das educadoras na elaboração das propostas curriculares tenha sido por meio de representatividade, a discussão dos

conteúdos, “ditos” fundamentais, segue o ordenamento das políticas locais, o que leva a não considerar a diversidade e particularidades do município, ou seja, suas marcas de ruralidade.

Nessa perspectiva investigar o currículo, através dos olhares das educadoras, nos ensina a perceber a estreita relação entre educador-educando, ultrapassando os limites do texto prescrito e reescrevendo novas interpretações sobre a organização curricular, ou seja, sobre o que ensinamos e como ensinamos. É neste processo de recontextualização, que se refere ao deslocamento dos significados, que encontramos a implementação de novas práticas discursivas e pedagógicas quanto ao tratamento de alguns conteúdos sistematizados no contexto escolar.

Compreendemos que o currículo da escola no campo deva abarcar os conhecimentos sistematizados historicamente e os saberes e conhecimentos apreendidos pela dinâmica da vida, das experiências, do modo de ser, de viver dos sujeitos. Assim, a concepção da Educação do Campo nos provoca e convida a rever as práticas pedagógicas, a conceber a escola e a comunidade como espaços formativos que possibilitam a compreensão da realidade social e histórica. É preciso, então, trabalhar com conteúdos que desenvolvam a criticidade, a autonomia dos educandos, para que tanto educadores quanto educandos sejam protagonistas de sua história.

Ao tratar das questões de participação da comunidade junto à escola, encontramos indicadores que demonstram que esta é limitada, seguindo padrões normalizados, ou seja, a comunidade é convidada a participar de eventos escolares em períodos determinados. Um único movimento de ação coletiva foi encontrado ao longo deste processo, referindo-se ao episódio da tentativa de fechamento da escola.

Este processo nos leva a questionar: Quais fatores impossibilitam um maior envolvimento da comunidade? Por que a escola e seus sujeitos ainda persistem numa prática que distancia a comunidade? Que olhares os sujeitos da comunidade têm em relação à escola? Estas indagações provocam também outras reflexões, que no momento não poderíamos nos aprofundar devido ao tempo do curso de mestrado.

Retomando a questão sobre a participação da comunidade defendemos a organização curricular como compromisso da comunidade, pois a proposta

curricular traz concepções de sociedade, de educação e de sujeitos. Logo, é direito de cada sujeito participar e se envolver nas discussões do currículo, nas decisões pedagógicas, isto representaria avanços positivos e mudanças significativas, concretizando uma educação consciente e humanizada.

Aspectos como a coletividade, ações entre educador-educador, também nos parece essencial destacar, o planejamento coletivo, momento em que se discute os conteúdos, as estratégias de ensino e a avaliação, são espaços valiosos para se materializar o currículo, reorganizar os conhecimentos e recontextualizar as práticas curriculares. Desta forma, a educação desenvolvida no espaço escolar torna-se objeto de estudo, de análise por parte dos educadores e educadoras.

Ao adentrar no campo do currículo e partir dele das práticas pedagógicas, estabelecemos a intrínseca relação entre a educação de direito, a escola de direito e os sujeitos de direito, possibilitando a transformação da realidade dos povos das comunidades rurais por e com eles.

Consideramos, assim, relevante e necessário apontar as seguintes proposições: refletir sobre os programas de formação continuada; reconhecer as práticas desenvolvidas no contexto escolar, com vista a uma educação que valoriza os sujeitos, saberes e conhecimentos da comunidade local; que a escola no campo crie sua própria identidade, reconhecendo e identificando os sujeitos do campo em seus documentos; que haja maior integração entre a escola e a comunidade, como uma forma de viabilizar a participação de todos e todas na construção das propostas curriculares e projetos pedagógicos.

Ao finalizar esta pesquisa, acredito que possa voltar para a escola e colocar em prática os resultados positivos deste estudo e, de certa forma, contribuir para possíveis mudanças no contexto escolar. Afinal, o trabalho do educador na escola do campo é organizar sua atividade a partir da realidade vivida, voltada aos saberes, à localidade e aos sujeitos do campo. Portanto, é necessário que a escola tenha claro seu propósito – a transformação social, o qual é possível através da luta contra a discriminação, as injustiças, a desigualdade. Um projeto pedagógico que valorize os saberes da comunidade, sua historicidade, que valorize os sujeitos, não excluindo ou condicionando-os a um saber visto a partir de uma determinada classe social.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. C. S. O. **A importância da história oral como metodologia de pesquisa**. Anais Eletrônicos da IV Semana de História do Pontal. Universidade Federal de Uberlândia. Ituiutaba-MG. 2016.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: 2006.

ARROYO, M. G.; Fernandes, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia em Movimento**: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Revista Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.

\_\_\_\_\_. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; AZAVEDO DE JESUS, S. M.S. (orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5).

\_\_\_\_\_. **Políticas de formação de educadores do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Outros Sujeitos. Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012b

\_\_\_\_\_. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

BACK, G. C. **Saberes docentes e práticas de ensino de História nas escolas localizadas no campo do município de Piraquara – PR**. Curitiba-PR. Universidade Tuiuti do Paraná, 2014. Dissertação de Mestrado em Educação.

BAIERSDOR, M. **Notas para uma Educação Integral**: participação das crianças da região da capoeira dos Dinos (PR) na construção da experiência de mais tempo da escola em estudam. Curitiba –PR. Universidade Federal do Paraná, 2017. Tese de Doutorado em Educação.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1934.

\_\_\_\_\_. Constituição (1971). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1971.

\_\_\_\_\_, MEC. **Educação do Campo**: diferença mudando paradigmas. Cadernos Secad 2, Brasília, DF. Março de 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Presidência da República.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma política nacional de Educação do Campo. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 7.352/2010. DOU 05.11.2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010.

BERSTEIN, B. **Classes, códigos e controle**. A estruturação do discurso pedagógico. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogização do Conhecimento: Estudos** sobre recontextualização. Tradução de Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. Cadernos de Pesquisa, n. 120, novembro de 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a06n120.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação Popular**. Editora Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. A participação da pesquisa no trabalho popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CALAZANS, M. J. C. **Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória**. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.

\_\_\_\_\_. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas – Caderno 4**. Brasília: Articulação Nacional “ Por Uma Educação Do Campo” 2002.

\_\_\_\_\_. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico de educação do campo. In: MOLINA, M. C; AZEVEDO DE JESUS, S. M. S.(orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5).

\_\_\_\_\_. Sobre a Educação do Campo. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Campo. Políticas públicas: educação**. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 6786. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho. Educação. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

\_\_\_\_\_. A educação do campo em movimento. IN: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, 87-133.

\_\_\_\_\_. Educação do campo, In: CALDART, R. et. al. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012.

#### **CARTA- MANIFESTO 20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRONERA.**

Disponível em: <http://enfoc.org.br/noticias/detail/586>. Acesso em 30 nov. 2018

CORDEIRO, V. S. **Representações sociais sobre o campo/rural na transição escola rural e urbana em Bocaiúva do Sul/PR**. 18/03/2016.

<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acessado em 09/08/2018

CORREIA. C.G. **A contribuição e Limites do MST para a Educação do Campo**. <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acessado em 09/08/2018

CORREIA, W. R. **Educação Física no ensino médio: questões impertinentes**. 2ªed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

COSTA, B. B. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. Ver. **ProPosições**. Campinas,SP, v. 27, n. 1, p. 93-110, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8645900>. Acesso em: 20 Out. 2019.

FARIA, M. S. **Currículo e Escola do Campo'** 30/10/2015 99 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa, 2015.

FABRIS, F. **A função social da Escola do Campo e os princípios filosóficos do MST: o caso da EBM José Maria**. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 09 Agos. 2018.

FERNANDES, B.M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 4). 2002. p. 89-109.

\_\_\_\_\_. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145

FREITAS, L.C. **Ciclo ou Séries?** O Que Muda Quando se Altera a Forma de Organizar Os Tempos-Espaços da Escola? In: Reunião Anual, ANPED, 27, 2004, Caxambu. Anais Eletrônicos... Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em [http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_luiz\\_carlos\\_freitas.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf)

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

FONSECA, M. T. L. **A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular**. Lins: Todos os Irmãos, 1982.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2005

GEHRKE, M. A organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo. In: MIRANDA, Sonia G.; SCHWENDLER, Sônia F. (Orgs.). **Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. Vol. 1, Curitiba: Ed UFPR, 2010.

GHEDINI, C. M; JANATA, N. E; SCHWENDLER, S. F. A educação do campo e a diversidade sociocultural do campesinato. In: MIRANDA, Sonia G.; SCHWENDLER, Sônia F. (Orgs.). **Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. Vol. 1, Curitiba: Ed UFPR, 2010.

GOHN. M. G. **Teorias dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. 9. Ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GRZYBOWSKI, C. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes, 1991.

HOLZER, W. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. In: **Território**. Rio de Janeiro: Garamond – LAGET/UFRJ, 1997, n. 03, p. 77-85

INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Manual de Operações do PRONERA**: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília: MDA, 2004.

KOLLING, E. J. FSC, Ir. Nery; MOLINA, Mônica Castagna (ORGS). **Por uma educação básica do campo**. Brasília. Peres, 1999.

LEINIKER, M. S. L. **Escolas do Campo no Paraná: entre a conquista e a imposição**. Curitiba -PR Universidade Federal do Paraná, 2012. Dissertação de Mestrado em Educação.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIRA, D. A.; MELO, A. D. D. **Educação brasileira no meio rural**: recortes no tempo e no espaço. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA A CCSA. Natal, 2010. Universidade e formação profissional e atuação no mundo contemporâneo. Natal: UFRN, 2010.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicologia escolar**: construção da identidade profissional. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008.

MARRE, J. **História de Vida e Método Biográfico**. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 89-141, jan./jul. 1991.

MARTINS, J. S. **O poder invisível. Valor Econômico**. Caderno Eu &. São Paulo, ano 21, n. 1018. p. 3, 12 jun. 2020.

MARSIGLIA, A. C. G. **A Base Nacional Comum Curricular**: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO S. L. S. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MELO, R. A. **Prática docente na escola do campo: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa**. Curitiba- Pr. Universidade Federal do Piauí, 2015. Dissertação de Mestrado em Educação.

MENDES, M. M. **A escola do campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná**. Curitiba-Pr. Universidade Federal do Paraná, 2009. Dissertação de Mestrado em Educação.



MILLER, E. R. **A Base Nacional Curricular Comum no contexto da Educação do Campo**: desencontros e contradições. Cuiabá, 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOLINA, M.C.; JESUS, S. M. S. A. de. (orgs). **Por Uma Educação do Campo**. Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Cad. 5. Brasília: DF, 2004

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: Molina, Mônica (org). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010

MUNARI, A. Educação na Reforma Agrária: gênese da Educação do Campo no Brasil. Ellen Vieira Santos (Org.). In: **Educação do campo**: identidade em construção. FETAEMG. 2ª edição, 2011.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

NASCIMENTO, A. W. S.; RIBEIRO, E. B.; SOUZA, O. N. B. **Política Educacional no Brasil e a Escola do Campo**: limites e desafios. Revista Margens Interdisciplinar. V. 5, n.6, jun/2009.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. M de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

OLIVEIRA, L. M. M. **A educação do campo e currículo na Amazônia Paraense**; o enfoque dado à diversidade sócio territorial nas Diretrizes Curriculares do SEDUC/PA. Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 09 AGO 2018

PALUDO. C. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação popular: dialogando com redes Latinoamericanas (2000-2003). In: **Educação Popular na América Latina**: diálogos e Perspectivas. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005

PINHO, A. S. T. DE; SANTOS, S. R. Classes Multisseriadas no Meio Rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente. **Revista de Educação CEAP**. Salvador-Bahia, v. 47, p. 55-66, 2004

PORTELLI, A. **Tentando aprender um pouquinho**. Algumas reflexões sobre ética na história oral. Projeto História (15), São Paulo, 1997, pp.13-49.

RIBEIRO, M. Concepções de Educação, currículo e reformas curriculares: elementos para pensar a educação do campo. In: MIRANDA, S. G. (Orgs). **Educação do Campo em Movimento: Teoria e Prática Cotidiana**. V1. Curitiba: UFPR, 2010.

RANGEL, M.; CARMO, R. B. do. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul/dez. 2011

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: 2000.

\_\_\_\_\_. **Compreender e transformar o ensino**. trad. Ernani F. Da Fonseca Rosa – 4. ed. – ArtMed, 1998

\_\_\_\_\_. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177

\_\_\_\_\_. O cavalo de troia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luis Armando (Orgs.). **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 82-98.

SCHWENDLER, S. F. **Principais problemas e desafios da educação do campo no Brasil e no Paraná**. In: Cadernos temáticos: educação do campo. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação e movimentos sociais: uma reflexão a partir da pedagogia do oprimido. In: MIRANDA, Sonia G.; SCHWENDLER, Sônia F. (Orgs.). **Educação do Campo em Movimento: Teoria e Prática Cotidiana**. V1. Curitiba: UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas da Educação do Campo na Atualidade: avanços e contradições. In: SAPELLI, M. L. S. et al. (Org). **Uma fase da hidra capitalista: crítica às políticas educacionais para classe trabalhadora**. 1ª ed. Curitiba: Editora Prisma, 2017

SANTOS, J.L. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SANTOS, A. L. DOS. **Educação do campo: discursos sobre currículo; identidades e culturas'** 07/05/2015 151 f. Mestrado em Educação Instituição de

Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca  
Depositária: Biblioteca Central da UFGD.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed.  
Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo.  
3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, L. H; COSTA, V. A. **Educação rural**. Presença pedagógica, Belo  
Horizonte, 2006, v. 12, n. 69, p. 63-69, maio/jun.

SILVA, K. N. Criança calçada, criança sadia: sobre os uniformes escolares no  
período de expansão da escola pública paulista (1950/1979). Tese de  
Doutorado. São Paulo, USP, 2006.

SOUZA, M.A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST.  
Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do  
conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: UFPR, 2010.

SOUZA, M. A. de. A Educação do Campo no Brasil. (2016). In: SOUZA, Elizeu  
Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (orgs.). (2016). **Documentação,  
Memória e História da Educação no Brasil**: diálogos sobre políticas de  
educação e diversidade. Vol. 1. Tubarão: Copiart. P. 133- 158

VENDRAMINI, C. R. T. **Trabalho e Educação: experiências socioeducativas  
em assentamentos do MST**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2000.

WELL, S. O **Enraizamento**. Tradução de Maria Leonor Loureiro, Editora da  
Universidade do Sagrado Coração – EDUSC, Bauru, 2001.

## APÊNDICE

### APÊNDICE 1 – ESTUDO BIBLIOGRÁFICO - PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Ordem	Título	Autor/a	Ano	Descritores
1	<b>A função social da Escola do Campo e os princípios filosóficos do MST: o caso da EBM José Maria</b>	FABRIS, FRANCIELI .	2017	MST e Educação
2	<b>A Contribuição e Limites do MST para Educação do Campo</b>	CORREIA, CICERO GOMES.	2016	MST e Educação do Campo
3	<b>Educação do campo: discursos sobre currículo; identidades e culturas</b>	SANTOS, APARECIDO LINO DOS	2015	Educação do Campo; Currículo e escola do campo e escola rural
4	<b>Currículo e Escola do Campo</b>	FARIA, MARIANA DE SOUSA	2015	Currículo e escola do campo e escola rural
5	<b>Especificidades da educação e da escola do campo: documentos oficiais e produção bibliográfica em análise (1996-2016)</b>	MENDES, MARCIANE MARIA.	2017	Educação do Campo; escola do campo
6	<b>Prática docente na escola do campo: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa</b>	MELO, RAIMUNDA ALVES.	2014	Currículo; escola do campo; escola rural; Educação do Campo
7	<b>Representações sociais sobre o campo/rural na transição escola rural e urbana em Bocaiúva do Sul/Pr</b>	CORDEIRO, VALERIA DOS SANTOS	2016	Currículo; escola do campo; escola rural
8	<b>Escolas Do Campo no Paraná: entre a conquista e a imposição</b>	LEINIKER, MARIULCE DA SILVA	2012	Educação do Campo
9	<b>A escola do campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná</b>	MENDES, MARCIANE MARIA	2009	Educação do Campo
10	<b>A educação do campo e currículo na Amazônia Paraense; o enfoque dado à diversidade sócio-territorial nas Diretrizes Curriculares do SEDUC/PA</b>	OLIVEIRA, LORENA MARIA MOURÃO	2010	Currículo e escola do campo; escola rural

Fonte: a autora, 2018

## APÊNDICE 2 -ROTEIRO DA PESQUISA- O QUE DIZEM AS PROPOSTAS?

1. Que informações se assemelham em cada proposta?
2. Há indícios de conjunturas, contextos históricos, sociais e políticos?
3. Como se organizam cada proposta?
4. Que concepções de homem, de sociedade, de educação e de escola se apresentam nas propostas?
5. É possível perceber nas propostas as concepções de escola do campo e/ou fundamentos das diretrizes operacionais para Educação Básica nas escolas do campo?
6. As propostas pedagógicas apresentam elementos que visam atender as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo?
7. A Secretaria Municipal de Educação de Piraquara permite adaptações curriculares e/ou calendário escolar diferenciado
8. De que forma se apresenta a garantia da gestão democrática e participativa na proposta pedagógica da escola? Há instrumentos que estabelecem relação entre a escola-comunidade local-movimento social?

## APÊNDICE 3 – ROTEIRO DA PESQUISA – O QUE NARRAM AS EDUCADORAS?

### IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F  
 Você reside na: ( ) Zona Rural ( ) Zona Urbana

### 1. MAIOR GRAU DE FORMAÇÃO

( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior

### 2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Especialização (área) \_\_\_\_\_

Mestrado (área) \_\_\_\_\_

Doutorado (área) \_\_\_\_\_

### 3. ATIVIDADE DOCENTE

a) Qual seu tempo de rede? E trabalho nesta instituição de ensino?

\_\_\_\_\_

b) A sua escola/colégio está localizada: ( ) Vila Rural ( ) Bairro Rural ( )

Outra, especifique \_\_\_\_\_

c) Seu padrão é nesta escola é: QPM ( ) Regime suplementar ( )

d) Sua carga horária de trabalho é: 20 horas aula ( ) 40 horas aula ( )

e) Você leciona em outra instituição? ( ) Sim ( ) Não

f) Se a resposta anterior for sim onde esta outra instituição está localizada:

( ) no campo ( ) na cidade

g) Você participa das formações continuadas na rede pública de ensino?  
 Como elas ocorrerem?

h) Há formação específica para as escolas do campo e sobre a educação do campo?

i) Sobre a formação continuada na escola: como ocorrem? Quais temas são discutidos? Como as discussões se consolidam na atividade docente?

## **5. PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO EM ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**

- a) Em seu percurso profissional participou de algum movimento da construção de proposta (s) pedagógica (s) no município de Piraquara?
- b) Para você qual é a finalidade e objetivos da escrita do documento – currículo?
- c) Para você está claro /explícito as concepções de sujeito, da comunidade na proposta pedagógica da sua escola?
- d) Qual sua concepção de escola do campo?

## **6. DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO**

- a) Você conhece ou já ouviu falar sobre as diretrizes da Educação do Campo?
- b) Você percebe em sua ação ou nas ações do coletivo da escola a operacionalização das diretrizes da educação do campo?
- c) Você reconhece na proposta pedagógica da escola elementos ou fundamentos das diretrizes operacionais?
- d) Se não, há possibilidades de implementação? De que forma?

## ANEXO

## ANEXO 1 - ENCONTROS NARRATIVOS 2019 -2020

Descrição das atividades	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Mar 2020
Contato com sujeitos: escola e SMED para apresentação dos objetivos da pesquisa e aceite	X	X	X					
Pesquisa: identificação dos sujeitos				X	X	X		
História de vida dos sujeitos: narrativas				X	X	X		X
Narrativas sobre a Proposta Pedagógica e Currículo em Ensino Fundamental Anos Iniciais					X	X	X	X
Narrativas sobre As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo						X	X	
Escola do campo e escola no Campo: impressões sobre a escola Rural Capoeira dos Dinos						X	X	X

Fonte: a autora, 2019