

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FRANCIELI FABRIS

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE A PARTIR DAS  
EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA 25 DE MAIO EM ABELARDO LUZ-SC

CURITIBA

2023

FRANCIELI FABRIS

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE A PARTIR DAS  
EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA 25 DE MAIO EM ABELARDO LUZ-SC

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação,  
Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como  
requisito parcial à obtenção do título de Doutora em  
Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Fatima Schwendler

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Fabris, Francieli.

Currículo na educação do campo : análise a partir das experiências da Escola 25 de Maio em Abelardo Luz-SC / Francieli Fabris – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Fatima Schwendler

1. Educação rural – Abelardo Lus (SC). 2. Currículo. 3. Teoria crítica. 4. Movimentos sociais. I. Schwendler, Sônia Fatima. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



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

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **FRANCIELI FABRIS** intitulada: **CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA 25 DE MAIO EM ABELARDO LUZ SC**, 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 doutora 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, 28 de Junho de 2023.

Assinatura Eletrônica

04/07/2023 16:29:11.0

SONIA FÁTIMA SCHWENDLER

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

11/07/2023 15:54:36.0

CLÉSIO ACILINO ANTONIO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

04/07/2023 19:57:25.0

EDILAINE APARECIDA VIEIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica

04/07/2023 18:11:57.0

SANDRA LUCIANA DALMAGRO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica

04/07/2023 17:24:14.0

MARCOS GEHRKE

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE )

Dedico à minha família,  
Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra,  
Aos camponeses e às camponesas,  
Aos educadores e às educadoras do campo e da cidade.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é expressar gratidão a cada um (a) que fez parte dessa trajetória.

A Deus, pela sua infinita bondade, criador de todas as coisas.

À minha mãe Geni, pela vida, pelos ensinamentos, pelas cobranças. Por me ajudar a cuidar dos meus filhos, por existir em minha vida.

Ao meu pai Ivo (*in memoriam*), camponês trabalhador, exemplo de dedicação, cuidado e humildade, de um coração imenso e um amor incondicional. Acompanhou-me no início dessa caminhada, acreditou e me incentivou. Sua vida de camponês teorizada pelos estudiosos foi minha fonte de inspiração ao escrever sobre a “cultura camponesa”.

Aos meus filhos, Pedro Henrique e Otávio Henrique, por fazerem parte da minha vida.

Ao meu companheiro Riva, pela compreensão, apoio, dedicação e cuidado, pelas idas e vindas nas madrugadas, por sempre me incentivar.

À minha irmã Gracieli, pelo carinho, pela preocupação pelas palavras de incentivos (às vezes assustadoras) e por, MUITAS vezes, simplesmente me ouvir.

Ao pequeno João Vicente, meu sobrinho, presente em minha vida, simplesmente por existir e tornar nossos dias alegres, bagunçado e cheio da inocência de uma criança, que a cada dia, cada fala, cada nova descoberta, ensina-nos muito e nos faz ver o verdadeiro sentido da vida.

Aos meus cunhados, cunhadas e sobrinhos, por tornarem meus fins de semana mais alegres, movimentado e cheios de vida.

À minha nona, sempre preocupada, questionando sobre as viagens, pelo cuidado. Por ser a pessoa que é, um exemplo de como cuidar das pessoas, das plantas, dos animais, por me ensinar o sentido da partilha.

Aos tios, tias, pelo apoio e ajuda nos momentos difíceis pelos quais passei nesse período. Guardarei cada um em meu coração e jamais esquecerei cada palavra.

Aos professores do PPGE, pelos ensinamentos, reflexões, inquietações.

Aos colegas de turma, pelas trocas de experiências, momentos compartilhados.

À minha orientadora Sônia Fatima Schwendler, pelo companheirismo, por ter me acolhido como orientanda, proporcionado ocupar um espaço, ainda muito restrito aos sujeitos do campo. Agradeço-lhe pelas contribuições, indagações, questionamentos, fundamentais para meu crescimento.

Aos professores e Gestão da Escola Básica Municipal 25 de Maio, pela acolhida, pelo diálogo e disponibilidade em contribuir na pesquisa.

Aos educandos da Escola Básica Municipal 25 de Maio, pelo carinho na realização da pesquisa, pelas contribuições.

Aos interlocutores da pesquisa, que disponibilizaram tempo, atenção, carinho; pela acolhida em suas casas, com chimarrão e palavras que enriqueceram esse trabalho. Aos mais distantes, ainda em tempo de pandemia COVID-19, nossa gratidão pelas trocas virtuais.

Aos professores da Banca de Qualificação - Sandra Luciana Dalmagro, Marcos Gehrke, Edilaine Aparecida Vieira, Sônia Fátima Schwendler, gratidão pelos questionamentos e indicações neste momento importantíssimo no processo.

Aos professores da Banca de Defesa - Sandra Luciana Dalmagro, Marcos Gehrke, Edilaine Aparecida Vieira, Clésio Acilino Antônio e Sônia Fátima Schwendler.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Setor de educação de Santa Catarina e aos companheiros da Brigada 25 de Maio, pela coletividade, lutas e desafios, pelas utopias compartilhadas, e por acreditar que sempre é preciso “esperançar”.

Aos meus amigos (as), Edilaine, Adriana, Florentino, Rodrigo, Rose, pelas escutas, pelas conversas e angústias divididas.

Ao UNIEDU/FUMDES, pelo apoio na modalidade de bolsa de estudo.

À Secretaria Municipal de Educação de Abelardo Luz-SC, pela licença para a conclusão da tese.

## Elogio da dialética

A injustiça avança hoje a passo firme;  
Os tiranos fazem planos para dez mil anos.  
O poder apregoa: as coisas continuarão a ser como são  
Nenhuma voz além da dos que mandam  
E em todos os mercados proclama a exploração;  
isto é apenas o meu começo.  
Mas entre os oprimidos muitos há que agora dizem  
Aquilo que nós queremos nunca mais o alcançaremos.  
Quem ainda está vivo não diga: nunca  
O que é seguro não é seguro  
As coisas não continuarão a ser como são  
Depois de falarem os dominantes  
Falarão os dominados  
Quem pois ousa dizer: nunca  
De quem depende que a opressão prossiga? De nós  
De quem depende que ela acabe? Também de nós  
O que é esmagado que se levante!  
O que está perdido, lute!  
O que sabe ao que se chegou, que há aí que o retenha  
E nunca será: ainda hoje  
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã.

Bertolt Brecht

## RESUMO

A presente pesquisa enfatiza o currículo na Educação do Campo, tendo como objetivo compreender o espaço que a cultura, os saberes e valores dos camponeses ocupam no currículo da Escola do Campo 25 de Maio, localizada em assentamento de Reforma Agrária, no município de Abelardo Luz - SC. O estudo foi realizado por meio da pesquisa qualitativa. Os dados empíricos dessa pesquisa, de cunho, participante foram coletados por meio de entrevistas de história oral e história de vida, assim como de rodas de conversa e de questionários. A pesquisa foi realizada com educandos e educadores da Escola Básica Municipal 25 de Maio e com pessoas da comunidade que participaram da ocupação da terra no ano de 1985. Procurou-se analisar os dados coletados a partir dos teóricos especialistas na temática, em especial, os da teoria crítica, bem como a partir de documentos oficiais sobre o currículo. Com base nos resultados da pesquisa e nos referenciais teóricos, pode-se inferir: (a) A persistência de se manter viva a história de luta que deu origem ao assentamento e à escola; (b) O reconhecimento da escola e dos sujeitos que a compõem como fruto do processo de luta; (c) A urgência e a importância da construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico que revele a identidade da Escola do Campo com a inclusão de saberes camponeses, tais como: luta pela terra, cultura camponesa e Agroecologia. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os saberes camponeses são conhecimentos que devem ser abordados nos currículos escolares da Educação do Campo, como por exemplo, as práticas agroecológicas, por permearem os saberes camponeses, podem ser compreendidas como conhecimentos escolares a serem ensinados nas escolas do campo, integrando-se ao currículo escolar.

Palavras-chave: Educação do Campo; Currículo; Cultura camponesa; Teorias críticas; Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

## ABSTRACT

This research emphasizes the curriculum in Rural Education, aiming at understanding the space that peasants' culture, knowledge and values occupy in the curriculum of the May 25th Rural School, located in an Agrarian Reform settlement, at Abelardo Luz - SC. The study was carried out through qualitative research. The empirical data of this research, from a participant nature, was collected through oral history and life history interviews, as well as conversation circles and questionnaires. The research was carried out with students and educators from May 25th School and with people from the community who occupied the land in 1985. The data was collected from theorists specializing in the subject, in particular, those from the theory criticism, as well as from official documents about the curriculum. Based on the research results and theoretical references, it can be inferred: (a) The persistence of keeping alive the history of struggle that gave rise to the settlement and the school; (b) The recognition of the school and the subjects that compose it as the result of the struggle process; (c) The urgency and importance of the collective construction of a Political-Pedagogical Project that reveals the identity of the Rural School with the inclusion of peasant knowledge, such as: struggle for land, peasant culture and Agroecology. The research results showed that peasant knowledge is knowledge that must be addressed in Rural Education school curricula, for example, agroecological practices, as they permeate peasant knowledge, can be understood as school knowledge to be taught in rural schools, integrating into the school curriculum.

Keywords: Rural Education; Curriculum; Peasant culture; Critical theories; Landless Rural Workers Movement (MST).

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Fotografia da Comunidade Linha Santo Inácio e Escola Isolada Linha Santo Inácio/Abelardo Luz-SC.....	20
FIGURA 2 - Livro Utilizado para Leitura e Interpretação de Texto .....	21
FIGURA 3 - Objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.....	52
FIGURA 4 - Proposta curricular de 1988-1991.....	142
FIGURA 5 - Proposta curricular de 1995-1998.....	143
FIGURA 6 - Proposta Curricular de Santa Catarina 2005.....	144
FIGURA 7 - Proposta Curricular de Santa Catarina 2014.....	145
FIGURA 8 - Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	146
FIGURA 9 - Currículo Base da Educação Infantil do Ensino Fundamental do Território Catarinense.....	147
FIGURA 10 - Proposta Curricular de Abelardo Luz- Ensino Fundamental.....	148
FIGURA 11 - Fotografia de um dos acessos de Abelardo Luz.....	153
FIGURA 12 - Fotografia do acampamento Serra da Papuã/Abelardo Luz-SC.....	156
FIGURA 13 - Fotografia do local da primeira reunião Serra da Papuã /Abelardo Luz-SC...	157
FIGURA 14 - Fotografia da concentração de pessoas na Serra da Papuã (1985)/Abelardo Luz-SC.....	157
FIGURA 15 - Fotografia da ponte de madeira, Serra da Papuã/Abelardo Luz-SC, 1988.....	159
FIGURA 16 - Fotografia da atual ponte na Serra da Papuã/Abelardo Luz-SC.....	161
FIGURA 17 - Fotografia do monumento Serra da Papuã/Abelardo Luz-SC.....	161
FIGURA 18 - Escola Básica 25 Maio (construção nova, 1992) Abelardo Luz.....	165
FIGURA 19 - Comunidade 25 de Maio /Abelardo Luz-SC.....	166
FIGURA 20 - Fotografia atual da Escola Básica Municipal 25 de Maio/Abelardo Luz-SC.	167
FIGURA 21 - Slogan da Escola Básica Municipal 25 de Maio.....	169
FIGURA 22 - Sala de aula escola multisseriada.....	175
FIGURA 23 - Apresentação teatral .....	177
FIGURA 24 - Reunião de NB.....	179
FIGURA 25 - Atividade sobre o Dia Mundial da Água.....	180
FIGURA 26 - Oficina de Construção de Brinquedos JEPP (2019).....	182
FIGURA 27 - Atividade Sem Terrinha/Escola Básica Municipal 25 de Maio/Abelardo Luz-SC (2019).....	182

FIGURA 28 - Dia da Família na Escola/Escola Básica Municipal 25 de Maio/Abelardo Luz-SC, 2022.....	183
FIGURA 29 - Apresentação sobre Folclore/Escola Básica Municipal 25 de Maio/Abelardo Luz-SC, 2022.....	183
FIGURA 30 - <i>Halloween</i> (2022)/Escola Básica Municipal 25 de Maio/Abelardo Luz-SC...	184
FIGURA 31 - Pintura facial, 2022.....	185
FIGURA 32 - Gincana Dia do Estudante, 2022.....	185
FIGURA 33 - Construção de Trilha sobre a Grécia Antiga, 2022.....	186
FIGURA 34 - Jogos diversos, 2022.....	187
FIGURA 35 - Concurso de Tabuada (2022) .....	187
FIGURA 36 - Atividade prática da história da Joaquina que Faz Bolacha, 2022.....	188
FIGURA 37 - Experiências desenvolvidas pelos alunos do 5º ano/Ensino Fundamental.....	189
FIGURA 38 - Visita à Aldeia Kaingang/Abelardo Luz-SC, 2022.....	190
FIGURA 39 - Semana da Pátria, 2022.....	191
FIGURA 40 - Primeira turma de Educação Infantil .....	191
FIGURA 41 - Formatura Educação Infantil, 2022.....	192
FIGURA 42 - Formatura 9º ano/Ensino Fundamental, 2022.....	192
FIGURA 43 - Organização para a festa de 25 anos do MST (2010), 202.2.....	198
FIGURA 44 - Construção do barraco, 2022.....	198
FIGURA 45 - Painel com fotos históricas, 2022.....	199
FIGURA 46 - Crianças no barraco.....	200
FIGURA 47 - Grupo de teatro da escola, 2010.....	203
FIGURA 48 - Grupo de dança germânica .....	204
FIGURA 49 - Grupo teatral.....	204
FIGURA 50 - Atividade sobre ervas medicinais, 2022.....	207
FIGURA 51 - Visita de campo, 2022.....	209
FIGURA 52 - Visita no Campus do Instituto Federal Catarinense/Abelardo Luz, 2022.....	209

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Proposta de Matriz Curricular para Anos Iniciais do Ensino Fundamental....	171
QUADRO 2 - Proposta de Matriz Curricular para Anos Finais do Ensino Fundamental.....	171
QUADRO 3 - Categorias, características, conteúdos e metodologia do currículo prescrito e do currículo em ação.....	194

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - A importância da escola para os filhos.....	168
---------------------------------------------------------	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAI	Associação de Municípios do Alto Irani
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Conselho Estadual de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENERA	Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
GEREI	Gerencia de Educação Regional da Região Amai
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores do Brasil
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IFC	Instituto Federal Catarinense
JEPP	Jovem Empreendedor Primeiros Passos
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MBNC	Movimento Base Nacional Comum
NB	Núcleo de Base
PNERA	Plano Nacional de Educação e Reforma Agrária
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNLD CAMPO	Programa Nacional do Livro Didático para Escolas do Campo
PET	Programa de Erradicação do Trabalho
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PET	Programa de Erradicação do Trabalho
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNAIC	Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio
REGAR	Associação de Educação, Gênero, Agroecologia, Trabalho e Geração e Renda
SECADI	Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECAD	Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICS	Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEFE	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>TRAJETÓRIA DE VIDA E A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>19</b>
1.1	PROPOSTA DE PESQUISA: O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	27
1.2	CAMINHOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	35
<b>2</b>	<b>CURRÍCULO E ESCOLA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>43</b>
2.1	A FUNÇÃO DA ESCOLA.....	43
2.2	OS DIFERENTES ENFOQUES SOBRE O CURRÍCULO.....	48
2.3	FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E O CURRÍCULO NA ATUALIDADE.....	65
<b>3</b>	<b>CULTURA E SABERES CAMPONESES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>73</b>
3.1	CULTURA CAMPONESA E A LUTA PELA TERRA NO MST.....	74
3.2	O TRABALHO E OS SABERES DA CULTURA CAMPONESA.....	82
<b>4</b>	<b>A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO E A SUA CONTRIBUIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>97</b>
4.1	PEDAGOGIA DO MOVIMENTO .....	97
4.2	EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	107
4.2.1	Educação do Campo e Agroecologia: um caminho possível para a construção de outro currículo.....	123
<b>5</b>	<b>TRILHANDO CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE DIZEM AS LEGISLAÇÕES?.....</b>	<b>129</b>
5.1	DOS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO AO TECER DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL 25 DE MAIO .....	129
5.2	PRESCRIÇÃO CURRICULAR E A AUTONOMIA DAS ESCOLAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES .....	141
<b>6</b>	<b>SABERES CAMPONESES NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO DO MST: ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL 25 DE MAIO DE ABELARDO LUZ.....</b>	<b>152</b>
6.1	UMA ESCOLA MARCADA PELA LUTA DO MOVIMENTO SEM TERRA-MST: A ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL 25 DE MAIO E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	153
6.1.2	O processo de ocupação e assentamento em Abelardo Luz-SC.....	154

6.1.3	A caminho da segunda fazenda: Sandra.....	162
6.2	HISTÓRIA DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL 25 DE MAIO E SUA RELAÇÃO COM A LUTA PELA TERRA.....	164
6.2.1	Os fundamentos da proposta curricular assumida pela escola.....	168
6.3	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A AÇÃO DOCENTE: QUE SABERES CAMPONESES CIRCULAM NA ESCOLA E NA SALA DE AULA?.....	174
6.4	A LUTA PELA TERRA, CULTURA E AGROECOLOGIA: CURRÍCULO DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL 25 DE MAIO E O LUGAR OCUPADO PELOS SABERES CAMPONESES.....	195
6.4.1	A Pedagogia da luta e da história.....	196
6.5	CULTURA CAMPONESA E TRABALHO.....	201
6.5.1	Agroecologia e a relação com os saberes da comunidade.....	205
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	211
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	217
	<b>APÊNDICE 1 - RODA DE CONVERSA COM ESTUDANTES</b> .....	231
	<b>APÊNDICE 2 - RODA DE CONVERSA COM MORADORES DA COMUNIDADE E LIDERANÇAS</b> .....	232
	<b>APÊNDICE 3 - LEVANTAMENTO INICIAL DE ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO REALIZADO COM OS EDUCADORES DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL 25 DE MAIO</b> .....	233
	<b>APÊNDICE 4 - QUADRO DOS INTERLOCUTORES</b> .....	234
	<b>ANEXO 1 - DOCUMENTO DE CRIAÇÃO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS</b> .....	235
	<b>ANEXO 2 - MAPA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS</b> .....	236
	<b>ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA</b> .....	237
	<b>ANEXO 4 - HISTÓRICO DA ESCOLA</b> .....	238
	<b>ANEXO 5 - GRADE CURRICULAR</b> .....	239

## 1 TRAJETÓRIA DE VIDA E A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Não vou sair do campo pra poder ir à escola,  
educação do campo é direito e não esmola.  
(Gilvan Santos, 2001, p. 14).*

A canção de Gilvan Santos (2001) “Não vou sair do Campo” nos coloca a refletir sobre o direito de os povos campesinos permanecerem em seus territórios, e terem acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, direito negado por anos aos povos do campo. A trajetória de luta e resistência dos sujeitos do campo é um processo marcado por enfrentamentos que vem acontecendo historicamente, na luta pelo direito à terra, contra as ofensivas do capital, e em busca de melhores condições para a vida no campo.

Nasci no ano de 1983, em uma pequena comunidade localizada no interior de Abelardo Luz, na região oeste de Santa Catarina, filha de agricultores, cujo sustento da família vinha da terra cultivada por eles. Nesse contexto de trabalho familiar e camponês, desenvolvíamos as atividades: pai, mãe, minha irmã mais nova e eu. Não diferente das demais famílias da comunidade, as condições econômicas eram limitadas. O deslocamento para a cidade para comprar comida era feito a pé. Meu pai levava queijo e ovos para vender, para, então, conseguir comprar os produtos que não se produzia na propriedade.

No ano de 1990, com 7 anos de idade, iniciei a vida escolar na Escola Isolada Linha Santo Inácio, na comunidade de Santo Inácio, interior de Abelardo Luz, estado de Santa Catarina, a qual está retratada na foto (FIGURA 1), na sequência, juntamente com a comunidade mencionada.

FIGURA 1 - Fotografia da Comunidade Linha Santo Inácio e Escola Isolada Linha Santo Inácio/Abelardo Luz-SC



Fonte: Paim (1996).

A escola funcionava na modalidade multisseriada, ou seja, atendia a várias turmas no mesmo espaço. A professora lecionava do primeiro ao quarto ano primário, quatro séries diferentes. O quadro era dividido em quatro partes, onde era registrada a lição para cada série (FIGURA 2). A professora organizava a sala, de maneira que cada fila representasse uma série. Os estudantes, considerados mais desenvolvidos, auxiliavam os demais, em momentos de leitura e até mesmo auxiliando a copiar do quadro. Para cada série havia uma cartilha do Sítio do Pica Pau Amarelo, que era esperada pelos estudantes, pois era colorida e chamava a atenção.

FIGURA 2 - Livro utilizado para leitura e interpretação de texto



Fonte: <https://www.topleituras.com/livros/sitio-pica-pau-amarelo-illustrated-reinacoes-narizinho-livro-2-24c9>.

Tal material auxiliava na leitura e na interpretação de texto. As matérias, como eram chamadas, eram trabalhadas por uma única professora. Não havia uma segunda língua. A Arte era trabalhada esporadicamente, geralmente, em dias de chuva quando os estudantes mais faltavam, ou em alguma data comemorativa. A Educação Física, ocorria uma vez por semana, com brincadeiras coletivas, tais como: caçador, brincadeiras de rodas, além de brincadeiras livres. Não havia um espaço adequado, nem materiais diversificados, as atividades eram desenvolvidas no gramado da comunidade. Na quaresma, participávamos da tradicional Via Sacra, na Igreja Católica da comunidade, localizada próxima da escola. O lanche e a limpeza da escola eram realizados com a ajuda da turma. A professora iniciava a merenda e os estudantes maiores, da quarta série, auxiliavam até a cozinhar. A limpeza era de responsabilidade de todos. Havia uma caixa na qual guardávamos um chinelo para colocar ao chegar na escola, como forma de cuidar da limpeza e organicidade da sala de aula.

Para se chegar à escola, percorríamos 4 km caminhando, pois não havia transporte escolar disponível para os estudantes. A escola atendia da 1ª a 4ª série. Por essa razão, para dar continuidade aos estudos, posteriormente a esse nível de ensino, era necessário se deslocar para

a cidade. Essa condição só era possível para as famílias que possuíam carro e condições de transportar os filhos todos os dias. Em vista disso, eram poucos os estudantes que conseguiam dar prosseguimento aos estudos. Somente no ano de 1996, o município de Abelardo Luz disponibilizou transporte escolar, deslocando os estudantes para o município de Clevelândia-PP, pela proximidade entre estes municípios. O transporte escolar é uma Política Educacional assegurada desde 1988, pela Constituição Federal, em seu artigo 208, também reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, no artigo 4º, bem como pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (2005), no artigo 53. Apesar da legislação, a garantia do transporte só se efetivou tardiamente, com má qualidade e superlotação.

Nesse período, permeava o trabalho pedagógico concepções de Educação Rural, nas quais o campo era considerado atrasado, e a escolarização, no máximo, servia para instrumentalizar os camponeses para uma força de trabalho melhorada, a partir das necessidades do mercado de trabalho. Para Ribeiro (2012), a finalidade desse modelo de educação consistia em oferecer conhecimentos elementares de leitura e de escrita e de operações matemáticas simples.

Não haviam esforços para que os/as filhos/as dos/as camponeses/as tivessem acesso à escola, pois, à época, bastava que estes se alfabetizassem e soubessem fazer alguns cálculos. Nesse paradigma de educação, não se compreendia a diversidade e as questões culturais como elementos relevantes na formação dos sujeitos. Entendia-se que, para trabalhar na roça, não se precisava de estudo.

Para a Educação Rural, a proposta consistia em preparar os sujeitos do campo para atender às demandas da produção e do treinamento, influenciada por uma ideologia que compreendia que os camponeses estavam à margem do sistema de produção capitalista. Ribeiro (2012, p. 296) destaca que “A política adotada para a educação rural se justificava, então, como resposta de integrar aquelas populações ao progresso que poderia advir desse desenvolvimento”.

Formulações que, segundo Souza (2016), surgem de um movimento conhecido como Ruralismo Pedagógico, que visava a permanência dos povos no campo, bem como a sua força de trabalho, evitando a migração para a cidade. Esse pensar pedagógico consistiu em modo para disciplinar os trabalhos no meio rural e de incluir os trabalhadores no sistema em uma ideologia de capitalismo agrário, consumo de produtos industrializados para o plantio, sementes e fertilizantes. A invisibilização e a negação dos saberes dos camponeses, nesse processo, dá espaço para o domínio do capital sobre a agricultura camponesa, e a substituição das sementes crioulas e os adubos orgânicos pela transgenia, produtos químicos e pesticidas.

A realidade das pessoas que viviam no espaço rural (interior, como se chamava) não era favorável para dar continuidade aos estudos. Os estudantes que estudavam na cidade sofriam preconceito, por parte dos colegas, pois, muitas vezes, chegávamos com os calçados embarrados, com a roupa molhada em dias de chuva, ou empoeirada em dias secos. A falta de compreensão e de acolhida pelos professores nos causava sentimentos de vergonha e de inferioridade em relação aos demais da turma. A realidade dos estudantes do campo raramente era considerada, tampouco existia acolhimento pelos professores em relação às dificuldades enfrentadas pelos estudantes até chegar à escola.

Nesse período, as dificuldades da vida no campo faziam com que o este fosse visto como um espaço de atraso, de falta de conhecimento, a cidade era vista como um lugar moderno, melhor para se viver, onde as condições de acesso à educação, lazer, entre outros, eram mais favoráveis. As dificuldades enfrentadas pelos povos do campo ficavam evidentes na escola, e se expressavam no trato aos estudantes oriundos do campo. Em semana de jogos escolares, por exemplo, os estudantes do campo eram dispensados, não tinham obrigatoriedade de participar, tampouco eram incluídos nos times, pois não tinham acesso a treinos como os demais. Essas desigualdades nas condições de acesso fortaleciam a ideia do atraso. A desconstrução vai aos poucos acontecendo na medida em que os povos do campo conquistam direitos e ocupam espaços na sociedade. Nesse movimento, a escola começa a considerar novas compreensões e, aos poucos, vai modificando suas práticas.

Os estudantes do campo, diante das políticas educacionais existentes na época, não conseguiam visualizar muitas perspectivas na continuidade de seus estudos. Seguir adiante na vida escolar, geralmente se dava às custas da migração do camponês para a cidade. Isso significa tirar do sujeito do campo o direito de sobreviver daquilo que lhe é de origem. De acordo com Ribeiro (2012), esse ignorar das especificidades dos povos do campo transcende a escola. As populações que vivem nas áreas rurais ficam às margens das políticas de acesso, à saúde, às estradas com condições dignas de deslocamento, fato que fez muitas famílias irem morar na cidade.

Contemplada nesse contexto migratório, ao concluir a 8ª série, e, como não havia transporte para o Ensino Médio (sob a responsabilidade da rede estadual), para oportunizar a continuidade dos meus estudos, minha família passou a residir na cidade. Durante esse período, em que residimos na cidade, foram muitas as dificuldades enfrentadas pela família, pois a falta de escolarização dos meus pais dificultava acesso a emprego com uma remuneração um pouco melhor, pois suas experiências sempre foram relacionadas ao trabalho com a terra. Sendo assim,

meu pai trabalhou em uma cerealista e, posteriormente, em uma construtora de saneamento básico. Minha mãe trabalhava como doméstica.

Com 14 anos já contribuía com a renda familiar, trabalhando como doméstica e estudando à noite, no Ensino Médio, à época Educação Geral, pois havia sido retirada a oferta de curso de Magistério. Com base na reforma educacional dos anos 1990, a educação era fortemente centrada na formação de competências rápidas, assumidas pelos discursos empresariais (Cordioli, 1997). Essa concepção teve um papel estratégico de “atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o trabalho [...] [e] utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do mercado e da livre iniciativa” (Silva, 1995, p. 12). Minha formação ocorreu neste contexto em que as políticas educacionais eram impulsionadas por paradigmas neoliberais, financiados por agências internacionais, voltadas ao desenvolvimento capitalista e a preparação para o mercado de trabalho.

Desde a infância, a vontade de ser professora sempre esteve presente, inclusive nas brincadeiras: brincar de escolinha, escrever nas paredes, fazer das bonecas os alunos, delegar tarefas, temas de casa. Mesmo com pouco estudo, tendo frequentado somente as primeiras séries, tempo suficiente para aprender a ler, escrever e fazer contas básicas para os cálculos das situações cotidianas da vida no campo, meus pais sempre me incentivaram a estudar, não medindo esforços para que minha irmã e eu pudéssemos dar continuidade à educação escolar.

Recordo-me do dia em que busquei a instituição de ensino superior para fazer a inscrição para o vestibular. Ainda, bastante imatura, sem ter clareza da finalidade de cada curso, minha pergunta para a atendente foi: Qual curso habilita para ser professora, e que não custa muito caro? O fato de não haver na cidade instituição de ensino superior, implicava em deslocamento, e precisava ser analisado, diante das condições financeiras.

No ano de 2002, ingressei na faculdade, cursando Pedagogia, no Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná (UNICS), na cidade de Palmas-PR. Instituição privada que só possibilitou a minha permanência no curso, por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Durante o tempo de graduação, trabalhei em um supermercado no município de Clevelândia-PR. Deslocada do contexto educacional, meu primeiro contato com a sala de aula ocorreu no momento de estágio. No entanto, certificava-me de que ser professora era meu sonho.

O desejo de retornar ao campo sempre esteve nos planos da família. No ano de 2004, no mês de novembro, a família volta a residir no interior, em um assentamento de Reforma Agrária, denominado 13 de novembro, no município de Abelardo Luz-SC. À época, compramos

de outro morador o direito de posse da terra. Não tínhamos conhecimento algum da real luta presente na conquista dessa terra, somente algumas concepções distorcidas adquiridas, inclusive pelas mídias, em relação ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST. Em pouco tempo, conseguimos perceber o quão importante e necessário é o processo de reforma agrária nesse país, e a importância dos movimentos sociais no processo de luta pela reforma agrária, por meio da ocupação de terras improdutivas ou devolutas, no enfrentamento às inúmeras desigualdades fundiárias.

No ano seguinte, no mês de setembro, ao concluir a graduação fui morar no referido assentamento. Nesse período, estava a caminho meu primeiro filho, Pedro Henrique. Em 2006, ainda, sem experiência na docência, iniciei na Escola Básica Municipal José Maria como educadora. Estar na escola com as crianças era motivo de muita alegria, era gratificante. Para o momento, e sem conhecimento das dificuldades que permeavam a educação, mal dava conta de quantas lutas estavam em debate para a garantia de questões importantes em prol de melhores condições no processo de ensino de aprendizagem, nas políticas para a garantia de igualdade nos direitos e condições dignas aos educandos, também no campo.

Voltando à realidade do município, exemplifico: a busca por um 1/3 de hora atividade, o plano de carreira para os educadores do município, docentes formados nas áreas, e mais ônibus para o transporte escolar, haja vista que pela grande quantidade de estudantes atendidos pela escola, o transporte era superlotado. A oportunidade de trabalhar em uma escola do campo, na realidade local, com as crianças camponesas, suscitava lembranças da infância, dos sonhos, que também eram o sonho dos estudantes. Foi nessa escola, que tive a oportunidade de me aproximar do MST e conhecer suas lutas em prol do acesso a todos os direitos, no que tange a: terra, saúde, educação, moradia, cultura, alimentação saudável, vida com dignidade humana, entre outros.

Buscando o aperfeiçoamento profissional, cursei nesse período uma especialização em gestão escolar, também pela UNICS. Na monografia, abordei a temática “Gestão da Educação: liderança e ética para a emancipação”, cujo objetivo consistiu em dialogar sobre o papel do gestor escolar, voltado a uma postura ética e democrática na função de coordenação escolar.

O MST e, em particular, o setor de educação, entende a importância da educação para além da escolarização e, nesse sentido, privilegia cursos com parcerias, convênios, programas. Estar atuando na escola do Assentamento me possibilitou cursar uma especialização em Educação de Jovens e Adultos, cujo projeto contou com a parceria da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o MST, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma

Agrária (PRONERA). Esse curso foi um marco na minha vida, pois me oportunizou compreender a importância do estudo e da formação para a classe trabalhadora, bem como os valores humanistas, fundamentais para a nossa sociedade. Neste estudo, busquei dialogar sobre a importância da EJA nos assentamentos de Abelardo Luz-SC. Este me oportunizou conhecer a realidade dos assentamentos, a luta e os desafios dos assentados para a escolarização, bem como a importância de políticas públicas, programas e projetos que primam pelo compromisso com as pessoas que não tiveram a condição de frequentar a escola na idade escolar indicada.

Nesse processo de lutas individuais e coletivas, na qual estou inserida, o Instituto Federal Catarinense (IFC) tornou-se mais uma das conquistas para Educação do Campo, no Assentamento, e para o município de Abelardo Luz-SC, oportunizando para vários educadores a formação em Especialização em Educação do Campo, da qual eu também participei. Mais do que participar de um curso, cabia-nos uma tarefa de militante: ajudar na organização, na proposta do curso e nas questões práticas para a funcionalidade desse. As parcerias com a prefeitura, as tarefas assumidas pelo setor de Educação, os desafios no processo, em uma luta constante contra o fechamento desse espaço, e, também, a luta contra forças políticas contrárias que não mediram esforços para tentar retirar do assentamento a sede da instituição.

Neste contexto, esforcei-me para trazer, em meu trabalho de conclusão de curso, a temática “Educação do Campo: práticas pedagógicas na Escola José Maria”. Trabalho que teve como objetivo dialogar com a Educação do Campo, assim como com as questões curriculares desenvolvidas na escola, sistematização que, cada vez mais, vai despertando vontade de estudar a escola e o currículo.

Em 2015, seguindo meu percurso acadêmico, trabalhando em escola do campo, nesse momento, atuando como gestora da Escola Básica Municipal José Maria, ingresso no mestrado em Educação, na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), na Linha de Pesquisa - Formação de Professores, Produção de Conhecimento e Processos Pedagógicos. Diante das vivências da escola, dos conflitos e das inquietações existentes, proponho-me a desenvolver a dissertação de mestrado intitulada “A função social da Escola do Campo e os princípios filosóficos do MST: o caso da Escola Básica Municipal José Maria”, defendida em 2017.

A referida pesquisa emergiu da necessidade de se compreender e se problematizar a seguinte questão de pesquisa: Como vem se configurando a função social da escola campesina José Maria, com base nos princípios filosóficos do MST, no decorrer de sua história? Neste estudo tomei como premissa - que a Escola do Campo precisa ser mais que um local de troca de conhecimento, precisa ser um espaço em que as demandas sociais sejam entendidas como

temáticas a serem discutidas com os educandos e a comunidade, um espaço de valorização do sujeito camponês. Tal trabalho foi enriquecedor para a minha formação pessoal, e também para o coletivo do movimento.

A história da escola, os diferentes momentos históricos vividos, e como o MST aparece, nesse processo, vão constituindo a dissertação, trazendo as contradições que ficavam evidentes em cada momento. A construção de uma proposta pedagógica, pautada a partir de temas elencados junto aos educadores e à comunidade nos apontam para a possibilidade concreta de uma escola que pense coletivamente seu processo. Essa organização da escola desencadeou a construção de um sistema de avaliação descritiva, o qual, devido ao sistema educacional hegemônico, foi gerando limites na elaboração, somadas a questões políticas locais, geraram disputas e embates extra e intra escolares. De forma detalhada, esse processo está registrado por Fabris e Borowicc (2015)<sup>1</sup>.

No decorrer da realização do trabalho de mestrado foram surgindo questões diretamente relacionadas ao currículo, como por exemplo, sobre o espaço do currículo, uma vez que este é um espaço em constante disputa. Contudo, naquele momento, não tínhamos a condição nem a intenção de aprofundamento. Mas, aquelas inquietações permaneceram como possibilidades de estudos futuros, nascendo então a temática desta pesquisa de doutorado, a qual estaremos tratando no item, a seguir.

### 1.1 PROPOSTA DE PESQUISA: O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na construção desse caminho para os povos camponeses, a educação está em pauta, pensada para além da escolarização nos espaços do campo. A saber, uma educação no/do e para os povos do campo, construída com os sujeitos que a compõem, partindo de suas realidades.

Nas últimas décadas, a participação dos movimentos sociais, na construção de uma proposta de Educação do Campo, vem colocando em cena a demanda dos povos camponeses, no intuito de evidenciar as necessidades de uma educação que considere os povos do campo. Em Caldart *et al.* (2012, p. 258), pela afirmação, “ Para utilizar-se a expressão *Campo*, e não mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam

---

<sup>1</sup> FABRIS, Francieli; BOROWICC, Roseli. Formação de professores em serviço, organização do planejamento por temas e avaliação descritiva na Escola Básica Municipal José Maria. In: D’AGOSTINI, Adriana; TITTON, Mauro (org.). Escolas de assentamentos em Santa Catarina: experiências e desafios que inter cruzam a educação vinculada à luta pela terra. Tubarão: Copiart; Florianópolis: UFSC, 2015. p. 111-122.

garantir a sobrevivência desse trabalho”, faz-se necessário, além de uma terminologia para o campo. Outrossim, um significado diferenciado para esse processo de construção que trata da educação dos povos do campo, trabalhadores e trabalhadoras.

Também Caldart *et al.* (2012) apresentam uma preocupação especial quanto ao resgate do conceito *camponês*. Um conceito histórico e político que apresenta, em sua trajetória, uma história de lutas e resistências dos camponeses em busca de direitos que lhes foram negados. Um conceito político por ter na sua essência a ação de relação com a vida do campo. O resgate do conceito camponês faz-se vivo por considerar a relação desta proposta de educação, pois contempla os sujeitos do campo e a riqueza dos saberes que possuem.

Juntamente com a concepção de campo e de educação, pensar a Educação do Campo parte do princípio de se ouvir os sujeitos que ocupam esses territórios geográficos e que fazem da vivência da terra o espaço de produção de vida. Nesse contexto, formado por diferentes sujeitos, estão:

[...] os pequenos proprietários, privados de terra, os posseiros de terras públicas e privadas; desde os camponeses que usufruem dos recursos naturais como os povos das florestas, os agroextrativistas, as recursagem, os ribeirinhos, os pescadores artesanais lavradores, os catadores de caranguejos e lavradores, os castanheiros, as quebradeiras de coco de babaçu, os azaiceiros, os que usufruem dos fundos de pastos até os arrendatários não capitalistas, os parceiros, os foreiros, e os que usufruem da terra por cessão; desde camponeses quilombolas a parcela dos povos indígenas já camponeizados; os serranos, os caboclos e os colonizadores, assim como os povos do sul do país (Bavaresco, 2004 *apud* Carvalho, 2005, p. 121). E os novos camponeses resultantes dos assentamentos de Reforma Agrária (Carvalho, 2005, p. 121).

Contemplar os diferentes povos do campo, no que se refere à educação, é pensar em um contexto que considere esses grupos como sujeitos que possuem na sua trajetória um conjunto de saberes, culturas, costumes, singularidades. E essas singularidades precisam ser respeitadas e consideradas no processo de construção da Educação do Campo, de maneira que os currículos dialoguem com esses saberes, que possibilitem a cultura camponesa estar presente nos currículos, ocupando-se de um espaço que é de construção de conhecimento. A Educação do Campo fundamenta-se no ensino voltado à realidade e aos interesses dos educandos.

Segundo a legislação educacional, desde 2002, a Educação do Campo é amparada e normatizada como uma política pública. De acordo com o Parecer n.º 36, de 4 de dezembro de 2001, atribui-se “às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão” (Brasil, 2002, on-line).

O Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, sobre a política de Educação do Campo, afirma em seu,

Art. 1º- A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2012, p. 81).

Nesse sentido, a identidade da Escola do Campo vai se definindo pela vinculação que esta possui com a realidade, considerando as temporalidades e os saberes dos estudantes, nas memórias coletivas, nas redes construídas a partir da Ciência e das tecnologias, visando à construção de uma sociedade com qualidade social e construção coletiva (Brasil, 2002).

As questões legais, referentes à Educação do Campo, aqui, apresentadas brevemente, colocam-nos a pensar sobre a possibilidade de construção de uma proposta de Educação do Campo. Embora, tais legislações sempre estejam atreladas às diretrizes estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), dando, assim, a compreensão de controle e de limitação, os conflitos existentes na luta por uma Educação do Campo se iniciam com o reconhecimento de que a mesma nasce com os movimentos sociais do campo.

A construção de um currículo que inclua os sujeitos do campo não pode negar a existência desses sujeitos históricos, sendo necessário o reconhecimento sobre o campo composto por uma diversidade econômica, cultural, religiosa, étnica, de gêneros, os quais fazem do campo um espaço de lutas e contradições. É importante asseverar que a Educação do Campo, além de uma proposta, é um conceito em disputa. De acordo com Vieira (2018, p. 23), podemos encontrar a “a adesão de representantes do agronegócio às propostas de Educação do Campo, apropriando-se do discurso e apresentando-se como interessados em contribuir com o processo de educação, porém com a intenção de garantir a manutenção do agronegócio e do sistema que o mantem”.

Nesse sentido, a Educação do Campo é um projeto em construção e em disputa, tornando-se, assim, a construção do currículo um desafio nos espaços escolares. Para Souza (2018), para a efetivação dos princípios da Educação do Campo se faz necessário romper com a lógica tradicional das escolas públicas do campo, pois elas são marcadas pela concepção de educação rural. Esse engessamento das escolas dificulta a construção de uma proposta de Educação do Campo, pois, está enraizada na concepção da escola uma subordinação às demandas apresentadas pelo Estado, tornando o espaço da escola, um local de contradições e conflitos, que vão desde as questões organizacionais ampliando para as conceituais.

O currículo é um elemento importante na organização escolar, uma vez que este implica concepção da escola sobre educação, a participação dos sujeitos, a organização das atividades, das propostas pedagógicas. A construção do currículo perpassa as questões de

conteúdo, é uma construção social do conhecimento. Veiga (2002, p. 6), assim se posiciona sobre currículo:

[...] o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular.

Na sociedade capitalista, todos os espaços são de disputas, inclusive os escolares. A escola precisa ser crítica em relação ao currículo a ser desenvolvido, pois precisa estar atenta às reproduções da sociedade, ao machismo, ao racismo, aos preconceitos religiosos, especialmente aos de orientação sexual, entre outros, presentes na cultura dominante e também na cultura popular, as quais precisam ser analisadas, antes e durante o trabalho em sala de aula. Nesse sentido, as escolas precisam compreender qual o papel do currículo na formação dos sujeitos que a compõem, de maneira a selecionar, questionar e problematizar alguns elementos presentes na sociedade, os quais devem ser dialogados no contexto da escola. Articulado a isto, precisamos compreender, ainda, que o currículo da Escola do Campo não pode ser separado do contexto social, das lutas, fundantes do projeto da Educação do Campo.

Segundo Souza (2016, p. 146), os elementos fundantes da Educação do Campo “[...] perpassam por: projeto político de sociedade e de campo; projeto de educação vinculado ao trabalho e à cultura; concepção emancipatória/ transformadora de educação; valorização da diversidade relacionada aos outros com quem se dialoga no movimento da Educação do Campo”. É nesse cenário que se compreende a escola como espaço de construção de conhecimentos, de respeito às diversidades, em busca da construção de uma sociedade com menos desigualdades, onde o trabalho e a cultura estejam vinculadas às matrizes pedagógicas, numa perspectiva de construção de uma sociedade mais humanizada.

Sabemos que são inúmeros os desafios colocados para o desenvolvimento desse projeto de sociedade, pois, na realidade diária da educação, a grande preocupação é com o desenvolvimento de habilidades, próprias para a preparação da força de trabalho. Para a burguesia, a educação precisa dar conta de preparar pessoas para dar continuidade à produção do capital, para servir à elite e ser eficiente diante das demandas do mercado de trabalho.

Na Educação do Campo, o espaço campesino é visto como local de vida, de cultura, de trabalho, onde as questões agrícolas estão diretamente vinculadas a uma vida sustentável, com alimentação de qualidade. Por isso, a importância de o currículo escolar em ação proporcionar diálogos com a comunidade e a realidade que o compõe. É uma proposta de

educação coletiva, pensada não somente pela escola, mas pelos sujeitos da história, de modo que as demandas da comunidade estejam presentes nos debates da escola.

A escola do campo, para ter uma identidade do campo, precisa estar vinculada aos anseios da comunidade. A prática pedagógica desenvolvida na escola deve contribuir e fortalecer a luta dos trabalhadores e deve manter viva a memória histórica dos povos do campo, as lutas e as resistências enfrentadas, historicamente, pelos camponeses. De acordo com o Decreto n.º 7.352/2010, no que se refere aos princípios da Educação do Campo, este afirma em seu Artigo 2º:

II- Incentivo as formulações de projetos políticos pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaço público 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 (Brasil, 2010, on-line).

A construção dos currículos escolares, voltados à identidade dos povos do campo, tem o papel de contribuir na construção do conhecimento, articulado à vida e ao mundo do trabalho, respeitando as questões socioambientais. Desse modo, o currículo da Escola do Campo precisa atender às especificidades dos povos do campo, de maneira que os conhecimentos e a cultura camponesa ocupem espaço no currículo escolar, e que os estudantes tenham a possibilidade de conhecer e se reconhecer dentro da diversidade de saberes e dos conhecimentos que os sujeitos do campo possuem.

De acordo com Caldart (2008), a Educação do Campo está alicerçada em uma tríade – “campo- política pública- Educação do Campo”. Nessa relação, que busca uma educação de qualidade nos espaços do campo, também se considera que as questões emergentes do campo, como a Reforma Agrária, por exemplo, devem estar presentes nesse debate.

Nesse sentido Schwendler (2017), afirma que existem limites expostos pelas políticas públicas de Estado que dificultam a efetivação de uma proposta de educação que contemple essa vinculação da tríade que sustenta a Educação do Campo. O desafio posto na construção de uma proposta de Educação do Campo vai além das questões materiais, pois visa à construção de uma educação baseada nas práticas sociais dos sujeitos do campo, como afirmado por Freire (1981).

Existe a necessidade de os camponeses se apropriarem dos conhecimentos que lhe são de direito e aprender a ler além das palavras, para conseguir compreender e ajudar na construção de uma sociedade que reconheça as diferenças e lute para a diminuição das desigualdades. “O de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomarem a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos” (Freire, 1981, p. 13). É nesse contexto de ocupação

dos espaços escolares como uma ferramenta de luta, que o currículo precisa ser construído a partir das leituras da realidade, visando à garantia dos princípios da Educação do Campo.

Dessa maneira, a construção das políticas de Educação do Campo, como ferramenta de luta para os camponeses, se torna uma força contrária ao que defende o latifúndio e o agronegócio. Nesse contexto, a presente pesquisa buscou discorrer sobre as especificidades dos povos do campo, logo, sobre a necessidade de um currículo que seja construído a partir da prática coletiva, onde o protagonismo dos movimentos sociais, suas experiências, lutas, estejam presentes na construção dos caminhos teóricos e metodológicos dos currículos das escolas do campo.

A Educação do Campo, compreendida no cerne desse contexto e das questões explícitas da diversidade, merecem atenção diante das políticas públicas para as escolas do campo. O descaso histórico com os povos camponeses faz com que tenhamos um compromisso com esses espaços da sociedade que historicamente têm se ancorado nas culturas de suas comunidades e na riqueza da diversidade de conhecimentos e valores. Os Movimentos Sociais, protagonistas de uma articulação em prol da Educação do Campo, apresentam elementos importantes em relação ao processo de construção de uma proposta para o campo e para a classe trabalhadora.

A Educação do Campo, concebida como um componente nas dinâmicas dos Movimentos Sociais, contribui para formação da consciência individual e coletiva. Destarte, em seus momentos educativos, formais e não formais, busca sensibilizar os sujeitos para autonomia, criticidade com responsabilidade, e compromisso com a resolução de problemas que a sociedade apresenta.

A escola possui um papel importante na formação dos sujeitos e na construção de um currículo que proporcione o diálogo entre os diferentes tipos de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e novos conhecimentos, nascidos com os sujeitos em seus espaços de vivência. É na diversidade social, cultural, ambiental, política, econômica, de gênero, geracionais de raça, etnia, religiosa, entre outras, que se atribui significado real ao processo de ensino aprendizagem. O currículo é uma das ferramentas na educação para o desenvolvimento de práticas que envolvam os conhecimentos da história da comunidade onde as escolas estão inseridas.

Em termos de currículos oficiais, no sistema de educação brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) regulamenta quais aprendizagens essenciais devem ser abordadas nas escolas, nos diferentes níveis de ensino, sendo que, a organização da parte diversificada cabe aos estados e município. O Estado de Santa Catarina possui o Currículo Base do Território

Catarinense, enquanto o município de Abelardo Luz possui uma proposta curricular municipal, elaborada em 2010-2011, o currículo regional da Associação do Municípios do Alto Irani (AMAI).

Pensar as práticas de educação camponesa, partindo dos princípios da Educação do Campo, remete-nos a rever as questões curriculares existentes nos espaços escolares. Estudar o currículo nas escolas do campo perpassa pela tentativa de se buscar elementos que contribuam no processo de construção de uma proposta de educação, que contemple os conhecimentos, a cultura e os valores dos povos camponeses, de maneira que esses conhecimentos sejam reconhecidos universalmente.

Nesse sentido, a presente pesquisa parte dos seguintes problemas: A Escola do Campo tem trabalhado com a cultura e os conhecimentos camponeses? Como que a escola incorpora esses elementos em seu currículo? O *lôcus* da pesquisa é a Escola do Campo de assentamento de Reforma Agrária, Escola Básica Municipal 25 de Maio, do município de Abelardo Luz, no estado de Santa Catarina, região Sul do Brasil.

Pesquisar uma escola, em assentamento de Reforma Agrária, que surge a partir da luta dos movimentos sociais, em específico, do MST, é colocar em discussão como se desenvolve o currículo nesse espaço; currículo compreendido com uma função social para a sociedade em que a luta compõe o processo de ensino. Assim, a pesquisa tem a função acadêmica de produção de conhecimento diante de uma temática, mas também uma função social - o registro das vozes silenciadas no dia a dia, na luta, na sala de aula. Como educadora e militante da Educação do Campo, o compromisso social perpassa por buscar elementos que possam contribuir para a efetivação de um currículo escolar situado e em diálogo com as vivências e os saberes das comunidades camponeses.

Diante do exposto, na tese que ora se apresenta, o **objetivo geral** de pesquisa consiste em: Analisar o espaço que a cultura e os saberes camponeses ocupam no currículo da Escola do Campo 25 de Maio.

Para responder as questões problemas que conduzem à pesquisa, buscamos, por meio dos seguintes **objetivos específicos** trazer elementos para o debate proposto nesta tese, a saber:

- (1) Examinar o papel da instituição escolar e do currículo no processo de sua construção;
- (2) Dialogar sobre a cultura camponesa no contexto do currículo,
- (3) Compreender a Pedagogia do Movimento, a Educação do Campo e sua relação com o currículo da Escola Básica Municipal 25 de Maio.

(4) Analisar o currículo formal e a relação com a prática da Escola Básica Municipal 25 de Maio.

(5) Analisar como o currículo em ação da Escola Básica Municipal 25 de Maio tem trabalhado com a cultura e os saberes camponeses da comunidade.

A elaboração teórica da tese está apoiada em estudos, como os de: Roseli Salette Caldart (2004a, 2004b, 2008, 2012, 2015, 2021), que destacam elementos sobre a Educação do Campo, seus avanços e limites encontrados no decorrer desse processo de construção, cujas contribuições teóricas nos põem a pensar a Educação do Campo na sociedade, numa perspectiva de emancipação dos sujeitos, do protagonismo em que as experiências dos movimentos possam ser consideradas nesse processo de construção; Sônia Fátima Schwendler (2002, 2010, 2015a, 2015b, 2017, 2020) que nos auxilia teoricamente com estudos sobre a Educação do Campo, a pedagogia dos movimentos sociais, a educação nos espaços camponeses e sua relação com o protagonismo da mulheres no campo, as questões de gênero e as práticas agroecológicas; e Maria Antônia de Souza (2016, 2018) nos ajuda a compreender os elementos fundantes da proposta de Educação do Campo, bem como sobre a importância de tais fundamentos para a efetivação de uma educação que auxilie a se superar a concepção de educação rural, ainda presente nas escolas do campo.

Nesse sentido, Marlene Ribeiro (2012) destaca elementos sobre a educação rural no contexto das políticas de educação desenvolvidas nas escolas rurais. Miguel Arroyo (2010, 2013, 2015), por seu turno, traz questionamentos sobre currículo na educação, apontando para a possibilidade de novos currículos nas escolas do campo, bem como suscita questões sobre a participação dos sujeitos do campo na construção desse novo currículo. Em Paulo Freire (1979, 2004), encontramos elementos para se pensar a educação de maneira mais humanizadora, libertadora, cuja realidade é concebida como ponto de partida. Freire nos ampara na reflexão sobre uma sociedade mais igualitária, justa, em que escola seria um espaço de contribuição para tal construção social, onde a escuta dos sujeitos ajuda na organicidade do currículo.

Nos teóricos que tratam, de maneira mais específica sobre currículo, Michael Apple (1979), Henry Giroux (1997) e José Gimeno Sacristán (2017) nos apoiam quanto à compreensão de currículo numa perspectiva crítica, o papel do currículo no espaço escolar e a função deste na formação dos sujeitos, as diferentes teorias de currículo que perpassam nos espaços escolares, bem como o currículo oculto e seus desdobramentos no contexto da escola e as relações de poder existentes na construção e efetivação do currículo. Demerval Saviani (1996, 2000, 2006, 2012) nos auxilia na compreensão do conhecimento e dos saberes escolares, enfatizando sobre a importância do acesso dos sujeitos/as aos conhecimentos produzidos

historicamente pela humanidade, enquanto um direito de todos e um instrumento de luta na sociedade.

Pensar o currículo na Educação do Campo significa, ao mesmo tempo, estar aberto para se compreender a educação desses espaços no seu movimento histórico de lutas. De acordo com Schwendler (2010), a Educação do Campo vem sendo construída nas lutas e conquistas dos sujeitos, na busca da transformação da sociedade e da realidade dos espaços camponeses.

Ainda, nesse caminho de reconhecimento dos espaços do campo, Arroyo (2010) aponta para a existência de uma pedagogia dos movimentos sociais, que deve ser aprendida nas teorias pedagógicas. O currículo ocupa um espaço de resistência e disputa no contexto da Educação do Campo. Nesse sentido, destacam-se os processos educativos que contemplam as raízes históricas dos camponeses, como dizem Ghedini, Janata e Schwendler (2010, p. 188),

A perspectiva de recriar as políticas públicas, as práticas escolares e o currículo exigem uma metodologia com formas, processos e mediações possíveis de serem realizadas desde as condições existentes nos locais, e precisam ser traduzidas para a prática social efetiva, de forma a serem apropriadas em seu conteúdo e método.

O desenvolvimento de uma proposta de Educação do Campo que considere as raízes históricas e sua inserção nas práticas das escolas precisa estar muito clara na compreensão dos educadores, o que demanda estudos e formação continuada, construção coletiva entre escola e comunidade.

## 1.2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para realizar a pesquisa e atingir os objetivos propostos na construção da tese, a pesquisa empírica exerceu papel fundamental. Nesse estudo, o MST constitui-se como grupo primário, no qual as pessoas da comunidade assentada, educadores e educandos são os interlocutores. Em razão de, como professora, integrar a comunidade onde o estudo se desenvolveu, optamos pela metodologia da pesquisa participante, que possibilita a análise a partir das vivências do espaço e da observação participativa.

A pesquisa participante, de acordo com Severino (2007), é aquela em que o pesquisador compartilha das vivências dos sujeitos pesquisados trazendo de forma sistematizada, ao longo da pesquisa, as observações realizadas sobre as atividades. O pesquisador interage nas ações observando as manifestações e ações dos sujeitos. Nessa acepção, a pesquisa expõe ao pesquisador o desafio de realizar suas análises, haja vista que seu

envolvimento no contexto o coloca na condição não neutra em relação aos elementos observados.

Na condição de pesquisadora, militante e educadora das escolas do campo, o chão de fala, como denomina Camargo (2021), é o espaço em que nos propusemos a pesquisar e a compreender, na tentativa de tecer registros de experiências e memórias de diferentes sujeitos em diferentes momentos históricos. Estar inserida no espaço da pesquisa reforça o compromisso como pesquisadora, pois os interlocutores nos confiam histórias, memórias, situações que são de um grupo (Marre, 1991). Seria, conforme denominado, por Marre (1991), uma investigação participativa. A seleção de fatos a serem compartilhados no processo, o que é considerado importante para os sujeitos envolvidos, e até mesmo os silenciamentos são elementos a serem analisados. Pesquisar exige um olhar cuidadoso com o objeto de pesquisa, com os interlocutores e com todo o contexto que envolve a pesquisa, pois se trata de situações e ações que foram vividas pelos sujeitos.

A história oral e de vida foi a metodologia de pesquisa que conduziu as buscas no campo empírico para registrar a história da ocupação do assentamento e da escola. Esta é compreendida como uma possibilidade de construção de relações que vão para além da pesquisa e que passa a contribuir na organicidade dos espaços pesquisados, no caso, as escolas do assentamento.

A História Oral, com foco na História de Vida, possibilita-nos resgatar e reconstruir memórias e experiências humanas. Nesse aspecto, de acordo com Paul Thompson (2002), na contemporaneidade, a metodologia em debate tem sido utilizada como um método interdisciplinar: sociólogos, antropólogos, historiadores, estudantes de literatura entre outros utilizam dessa perspectiva de pesquisa. Tal metodologia tem sua origem principal, de acordo com José Carlos Sebe<sup>2</sup> (2015), após a Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos, quando foram tomadas iniciativas para ouvir os sobreviventes e as famílias das vítimas, para se compreender as sequelas deixadas pela guerra.

Essa metodologia possibilita validar o que ainda não está registrado em documentos. Atualmente, é bastante utilizada para ouvir grupos de pessoas diversificadas, tais como imigrantes, prostitutas, moradores de rua, mulheres, camponeses, entre outros. Ouvir as histórias de vida de cada pessoa ou grupo, é deparar-se com informações que, muitas vezes, não

---

<sup>2</sup> Entrevista concedida no Programa Interconexão Brasil. A necessidade do registro dos acontecimentos, que no momento se dava de forma oral, a validação dessas escutas de maneira teórica, passa a ser denominada, história oral. Por se tratar de uma metodologia totalmente democrática, esta tardou a chegar ao Brasil e nos países latino-americanos. SEBE, José Carlos. INTERCONEXÃO BRASIL - História oral. Youtube, 24 jun. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5EIX64n6LvI>. Acesso em: 12 dez. 2023.

são tão conhecidas pela sociedade, sendo que por meio de pesquisas ganham visibilidade. Uma história não registrada é uma história esquecida, assim também acontece com os saberes e conhecimentos empíricos dos povos camponeses.

A metodologia da História Oral, com foco na História de Vida, tem um olhar canalizado na escuta das pessoas, suas vivências, histórias e memórias. O registro de vozes, para se construir e se reconstruir histórias de luta, conflitos e discriminações. A memória coletiva e individual ocupa um espaço ímpar na identidade das pessoas, são grupos que se constituem como sujeitos a partir dos princípios coletivos que possuem.

Para Portelli (1997b, p. 15), “a história oral é a ciência e a arte do indivíduo”. Assim como uma arte, deve-se manter na pesquisa não somente a diferença, mas também a igualdade nas opiniões, nos relatos, nos diferentes aspectos que a pesquisa apresentar. A oralidade é a forma de se transmitir história, causas, fatos de geração para geração. Embora existam outras formas socialmente estruturadas de se manter memórias, somente o ser humano é capaz de ter lembranças, assevera o autor.

Faz-se necessário nos espaços do campo, nas áreas de assentamento, o registro e a memória de fatos ocorridos desde a ocupação da terra<sup>3</sup>. É fundamental que a história dessa luta esteja presente nas escolas de assentamento de Reforma Agrária, e articulado aos conteúdos curriculares, uma vez que o surgimento das escolas se deu no seio das lutas pela Reforma Agrária. Isso contribui para que a identidade da coletividade, da organização esteja presente e seja estudada de maneira a manter a memória da luta viva na formação das novas gerações.

Colaborando, Joel Candau, na obra Memórias e Identidade (2011, p. 118), sobre a transmissão da memória, afirma, “É fazer viver, assim, uma identidade não consiste, portanto, em apenas legar algo, e sim uma maneira de estar no mundo”. Cada sujeito e cada grupo é possuidor de muitos saberes que vão compondo a identidade de determinado grupo social. Deixar as pessoas falarem, considerar e respeitar esses conhecimentos também é uma maneira de manter as memórias, experiências, sonhos e utopias vivas. A transmissão oral e registrada pela escrita possibilita esses registros, fazendo com que as memórias sejam preservadas. Assim,

A verdadeira contribuição que os pesquisadores da história oral podem oferecer à comunidade consiste em “fazer com que sua voz seja ouvida, levá-la para fora, em pôr fim à sua sensação de isolamento e impotência, em conseguir que o seu discurso chegue a outras pessoas e comunidades” (Portelli, 1997b, p. 31).

---

<sup>3</sup> Momento em que famílias organizadas, ocupam um determinado espaço de terra improdutivo ou com irregularidades documentais para que essa seja designada à Reforma Agrária.

A utilização do método história oral e história de vida possibilita a aproximação do pesquisador com a pessoa pesquisada, de maneira dialógica e participativa. Segundo Marre (1991, p. 115), “Propõe-se, nesse método, que a coleta das histórias de vida seja feita mediante a relação de diálogos e trocas comunicativas entre pesquisador e pesquisado”.

É sob viés que essa pesquisa foi conduzida, com questões que são de interesse da pesquisadora, mas não expostas de maneira incisiva no decorrer da conversa. Nesse sentido, podemos relacionar o posicionamento da pesquisadora ao do entrevistador, pois, conforme Bourdieu (2001), apresenta como elementos fundamentais a necessidade de as questões primarem pela clareza, e o momento da entrevista, neste caso, a roda de conversa, seja realizado com tranquilidade, o que possibilita um conforto para ambos na pesquisa.

Como interlocutores dessa pesquisa buscamos nas pessoas da comunidade diálogos abertos e momentos de escuta, visando enriquecer o campo empírico e apoiar na construção de novos conhecimentos. De acordo com Marre (1991), ouvir histórias de vida é também reconstruir experiências humanas. Essa escuta das pessoas da comunidade, também é a escuta de uma história de luta, de construção coletiva, inclusive dos espaços escolares pesquisados. É, ainda, a tentativa de se reconstruir trajetórias sociológicas e históricas-estrutural.

Para a pesquisa empírica contamos com a participação de 5 pessoas, sujeitos que se integraram desde o processo de ocupação das terras, em diferentes espaços e em diferentes funções. Nos diálogos, buscamos conversar com essas pessoas para compreender desde o contexto nacional, estadual e regional da luta pela terra, visando trazer suas memórias para compor esse trabalho. Para iniciar a conversa, utilizamos algumas questões que auxiliaram na entrevista (APÊNDICE 4). Já para o registro, gravamos os diálogos em áudio, mediante a permissão dos participantes.

Entendemos a importância de uma escuta atenta das narrativas, pois estas se constituem em matéria prima para se compreender a temática em análise. Assim, para auxiliar na coleta dos dados foram utilizadas gravações de áudio, conforme recomendações de Trivinõs (2001, p. 16):

Com a autorização do entrevistado, o pesquisador pode gravar a entrevista. Esta gravação é importante, por que, em primeiro lugar o entrevistado pode escutar o que disse e introduzir a esse texto modificações que considere pertinente; em segundo por que a gravação permite a transcrição da entrevista.

Para o desenvolvimento da pesquisa empírica, além das entrevistas de história oral/história de vida, também utilizamos a roda de conversa e questionários (APÊNDICE 4). A realização da pesquisa com os estudantes realizou-se um primeiro contato com a escola e, na

sequência, com os estudantes, explicando-lhes o objetivo do encontro e buscando autorizações de consentimento. Com esse grupo, utilizou-se a roda de conversa.

Segundo Portelli (1997a), a roda de conversa possibilita tomar os enunciados dos interlocutores como materialidade histórica. Ela possibilita um momento de reflexão sobre a temática abordada, posicionamentos e exposição de opinião, ou uma reflexão silenciosa. A roda de conversa remete a Paulo Freire, ao utilizar os círculos de cultura na escuta dos sujeitos. Logo,

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar (Freire, 2004, p. 118).

Assim, optou-se pela roda de conversa com os estudantes do Ensino Fundamental I e II. Ao se tratar da roda de conversa, as questões devem estar claras para a pesquisadora, para ajudar na condução do diálogo, mas não necessariamente precisam ser respondidas pelo interlocutor. Existe uma abertura dialógica, de maneira que outras questões/elementos da temática vão surgindo, tanto pela pesquisadora, quanto pelo interlocutor.

Nesse sentido, a pesquisa dialógico-participativa possibilita que o pesquisado tenha liberdade de dizer, contar, relatar, ou até mesmo silenciar, tudo e da maneira que mais lhe for confortável. Para isso, foram selecionados estudantes do 5º e 9º ano, pois estes estão em um nível de ensino que possibilita dialogar sobre a temática. Essa escolha foi feita a partir da autorização da escola e dos pais, visando contemplar os dois níveis de Ensino Fundamental I e II.

O espaço utilizado para essa foi a própria escola. Foram reunidos os estudantes para a roda de conversa, a qual foi gravada e transcrita. Proporcionamos um momento aberto, em que estudantes pudessem falar sobre a temática apresentada. Algumas questões (APÊNDICE 1) foram expostas para o grupo em uma fala introdutória da pesquisadora para instigar as falas, de maneira que os estudantes se sentissem à vontade para se posicionarem. Foram utilizados vídeos da música Construtores do Futuro (Santos, 2020) e fotos da ocupação para contribuir e elucidar o diálogo.

Iniciamos a atividade dialogando com eles sobre a história da luta pela terra, o processo de ocupação em 25 de maio de 1985, o que eles sabiam sobre a história a escola, do movimento que deu origem ao assentamento no qual eles residem e onde está situada a escola. A Educação do Campo tem a realidade como matriz a ser estudada na escola. Nesse sentido, não poderíamos iniciar se não falando da história, ouvindo e construindo saberes num movimento dialógico.

Para conversar sobre esse processo, utilizamos fotos antigas, fotos atuais, fatos históricos, música, mediante as quais e por intermédio dessa conversa as crianças foram se reconhecendo na história, no tempo, fazendo relação das vivências das famílias, pais, avós, e observando que estávamos falando deles, de fatos que ajudaram a construir o espaço e a identidade dos estudantes e das famílias. Ao conversar com os estudantes também se buscou compreender o que eles consideram importante aprender na escola? Como eles pensam que deve ser a escola do campo? O que deveria ser ensinado? E o que eles sentem falta no currículo?

A pesquisa empírica contemplou também como interlocutores educadores da escola pesquisada. Estes foram divididos em dois grupos, e em momentos diferentes e com métodos de coletas de dados específicos, de acordo a condição dada pela pesquisa. Para a pesquisa com os educadores dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), foi utilizado um questionário aberto, sendo realizado com os regentes destas turmas, totalizando 3 educadoras, cujas questões constantes no APÊNDICE 3 foram o suporte.

Compreendemos que a pesquisa é um processo em movimento, assim, a metodologia da história oral nos possibilita ir buscando novos interlocutores para contribuir, tendo em vista que, nas conversas, novas indicações vão surgindo, pois se trata de registrar os fatos a partir dos sujeitos que compõem a história.

Também foi realizada roda de conversa com outras 3 educadoras, sendo uma professora já aposentada que atuou desde o início da escola, uma ex-estudante e atual professora e uma professora que iniciou no ano seguinte ao da inauguração da escola e continua até o presente atuando nesta<sup>4</sup>. Para o registro das falas, utilizou-se a gravação de áudio, a qual posteriormente foi transcrita para subsidiar a análise. Nesse diálogo, buscou-se compreender o processo de construção da Escola 25 de Maio e como era desenvolvido o currículo na escola desde o início. A história de vida das educadoras tem relação direta com a luta pela terra, pela educação, o processo de construção e busca por melhoria físicas e humanas para a escola.

Os resultados obtidos em uma pesquisa não significam o esgotamento da temática, mas o fechamento de um ciclo que passou por diferentes fases: exploratória, de campo, de análise, e que proporcionou a leitura de dados fundamentais para se responder as

---

<sup>4</sup> O segundo grupo de educadoras trazido para a pesquisa se deu pelas mudanças em relação ao grupo pesquisado na escola, assim como denomina Marre (1991), a história oral é a metodologia bola de neve, em que, no decorrer do processo, outros sujeitos vão se somando e sendo indicados a participar.

perguntas/problemas da pesquisa. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa possibilita um olhar de análise a partir das relações apresentadas pelos sujeitos interlocutores<sup>5</sup>.

Os dados coletados na pesquisa empírica foram organizados em categorias para a análise, sendo:

- (1) A história da escola e a relação com a luta pela terra;
- (2) Organização do trabalho pedagógico e docente;
- (3) Luta pela terra, cultura e Agroecologia.

As categorias utilizadas para a análise amparam-se em Arroyo (2010), Caldart (2003) e Souza (2016), a partir de elementos teóricos que contribuíram para a organização e o diálogo entre as situações registradas no decorrer da pesquisa empírica.

Para contribuir na análise dos dados, a pesquisa qualitativa nos auxiliou na leitura das informações adquiridas a partir dos interlocutores, de materiais bibliográficos<sup>6</sup> e de documentos sobre a Educação do Campo e currículo. Os dados coletados na pesquisa de campo foram, no decorrer do texto, dialogando com as temáticas tratadas, tecendo o diálogo dos interlocutores com os autores e documentos utilizados na pesquisa.

Utilizamos também a pesquisa documental que, de acordo com Severino (2007), pode compor-se por diversos materiais, não necessariamente impressos. Podem ser jornais, vídeos, materiais que ainda são matérias-primas a serem exploradas pelo pesquisador ao buscar, em estudos já realizados sobre a temática, subsídios para o debate e novos questionamentos. A pesquisa documental foi realizada com base nos documentos oficiais, quais sejam: Base Nacional Comum Curricular (2018), Documento Base Território Catarinense, Proposta Curricular de Abelardo Luz (2010) e Projeto Político Pedagógico (PPP) (2019) da escola pesquisada.

Na história oral destaca-se também a importância da devolutiva. De acordo com Portelli (1997a), a metodologia da história oral e da história de vida apresentam como principal contribuição a devolutiva para a comunidade participante na pesquisa<sup>7</sup>. Trata-se de validar, a partir da academia, as vozes ouvidas nas conversas, entrevistas, e possibilitar a esses sujeitos

---

<sup>5</sup> As intervenções foram compondo as análises, sendo organizadas por categorias, considerando-se a proximidade dos assuntos tratados. Nesse sentido, as interlocuções vão estar presentes nas diferentes categorias, sendo que os participantes da pesquisa aparecem com mais visibilidade a partir dos assuntos que são próximos do contexto no qual estão inseridos. Por se ter sido utilizada a metodologia da história oral e de vida, relatos dos interlocutores perpassam a tese, sempre que possível.

<sup>6</sup> Na pesquisa bibliográfica, segundo Severino (2007, p. 122), utiliza-se de “dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados”.

<sup>7</sup> A devolutiva para a comunidade é uma etapa que será realizada após a defesa da tese. Para compartilhar com a comunidade o resultado da pesquisa tem-se a intenção de apresentar na escola pesquisada, em momento a ser planejado junto com o grupo, mediante convite aos interlocutores que fazem parte da comunidade.

transmitir, partilhar através de suas narrativas, saberes e memórias que chegam para outras pessoas e podem ser produção de conhecimento, incorporando também em lutas sociais.

As comunidades tradicionais, como camponeses, quilombolas, indígenas, possuem saberes que são próprios de sua cultura. A partir do momento em que esses grupos são pesquisados por pessoas externas, são olhares diferentes sobre aquela realidade. Nesse sentido, o retorno da pesquisa traz também a possibilidade de reflexão para os coletivos e avaliação dos elementos apontados. Esse exemplo, ilustra o que, muitas vezes acontece nas escolas do campo - estas são pesquisadas por diferentes grupos, que dificilmente fazem a devolutiva dos resultados.

Face ao exposto, a presente tese está organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo situa a história da pesquisadora e sua relação com a construção da pesquisa na Educação do Campo. Apresenta os caminhos teóricos e metodológicos utilizados para o desenvolvimento da tese. O capítulo segundo aborda elementos sobre o currículo e a escola, com breve apresentação sobre a origem da escola na sociedade e sua função social. Nesse capítulo também se apresenta o debate sobre currículo nos diferentes enfoques teóricos e as concepções de currículo, a função social da escola e o currículo, na atualidade.

O terceiro capítulo trata da cultura e dos saberes camponeses na Educação do Campo, com ênfase no debate sobre os saberes camponeses e o espaço que este ocupa no currículo. Dialoga sobre a cultura camponesa e a luta pela terra no MST, bem como trata sobre o trabalho e os saberes da cultura camponesa. O quarto capítulo discorre sobre a Pedagogia do Movimento e sua contribuição na construção da educação do campo, dialogando sobre a educação do MST, Educação do Campo e Agroecologia, como possibilidade na construção de outro currículo para as escolas do campo.

O quinto capítulo mostra o caminho trilhado para a construção da Educação do Campo, percorrendo desde as legislações específicas da Educação do Campo, até o Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Municipal 25 de Maio. O capítulo sexto dialoga sobre os saberes camponeses, presentes no currículo da Escola Básica Municipal 25 de Maio, sua história e os elementos que compõem as práticas pedagógicas dos docentes da referida escola. Busca compreender a proposta assumida pela escola e como a cultura, o trabalho e a Agroecologia se encontram no currículo. Nas Considerações Finais busca-se responder às questões-problema e ao objetivo geral.

## 2 CURRÍCULO E ESCOLA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para compreendermos o currículo, objeto de estudo dessa tese, buscamos trazer elementos sobre como a escola foi se constituindo ao longo do tempo. Assim, buscamos, de maneira breve, suscitar alguns elementos que nos possibilitam localizar a instituição escolar no processo histórico, sua função nos diferentes momentos, bem como os enfoques dados ao currículo e como este foi sendo demarcado ao longo da história, constituindo-se em diferentes teorias curriculares. No decorrer do tempo, a Educação para os povos do campo vai conquistando espaço de discussão mediante uma perspectiva que busca superar a educação rural.

O MST é um dos movimentos mais recentes na luta pela Reforma Agrária. Este ocupa um papel importante no processo de resistência, no qual os camponeses enfrentam uma luta que perpassa a questão de território físico, e que avança para educação, saúde, Agroecologia, cultura, lazer, igualdade de gênero, entre outras bandeiras. O MST, desde a sua consolidação, sempre teve a compreensão da necessidade de escolarização para seus militantes, uma vez que boa parte destes não eram alfabetizados. A luta segue na busca por projetos de alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio, graduação, pós-graduação, pois se entende a necessidade constante de processos de formação e que estes não ocorrem somente nos espaços formais.

A Educação do Campo nasce da luta dos movimentos sociais, da sua organicidade em busca de escolas para as crianças nos acampamentos, bem como a escolarização para adultos não alfabetizados.

### 2.1 A FUNÇÃO DA ESCOLA

A palavra escola, de origem grega “*scholé*”, significa lugar do ócio (Chauí, 2000). Logo, as classes ociosas podiam estar na escola. Frequentar o espaço da escola pertencia à classe dominante, à classe dos proprietários. De acordo com Saviani (1996), no comunismo primitivo, a educação se dava pelo próprio processo de trabalho. Não havia classes e a produção da existência ocorria de forma coletiva, e a educação acontecia nesse processo.

“É sabido que a educação praticamente coincide com a própria existência humana”. Nesse sentido, trabalho e educação possuem uma estreita relação desde a antiguidade, em que os donos de propriedades de terra sobreviviam sem trabalhar, enquanto os não proprietários sustentavam com seu trabalho a si e aos senhores proprietários. Assim, a classe que não

precisava trabalhar tinha tempo ocioso para estudar. Enquanto a maioria educava-se no próprio trabalho, que consistia no aprender fazendo, diretamente com a realidade, transformando a matéria (Saviani, 1996, p. 152).

Na antiguidade, tanto Grega e Romana, e na Idade Média, a educação se mantém como meio de dominação e de produção a terra, sendo a agricultura a forma econômica dominante. Na Idade Média, os homens viviam no e do campo, com o desenvolvimento de atividades agrícolas. O trabalho, não mais escravo, passa a ser servil. Surge para o “ócio com dignidade”, para ocupar com a educação os que não precisavam de seu trabalho para sobreviver, oferecida pelas escolas catedrálcias<sup>8</sup> e as escolas monacais, influenciadas fortemente pela Igreja Católica. Na Idade Média, a cidade era núcleo subordinado ao campo, onde se desenvolvia os artesanatos, uma espécie de indústria da própria agricultura (Saviani, 1996).

Ainda, conforme o autor supracitado, com o aumento da produção de artesanato, como atividade mercantil, vai surgindo as feiras de trocas, e esses mercados de trocas foram se fixando e constituindo as cidades. Em sequência a esse processo, foi surgindo o burguês, habitante da cidade, o qual, por intermédio do comércio foi acumulando capital e, no decorrer do tempo, organizando sua produção própria, dando origem à indústria. Neste processo, o deslocamento do eixo produtivo do campo passa para a cidade e da agricultura para a indústria, dando origem ao modo de produção moderno ou capitalista. Assim,

A época moderna se caracteriza por um processo baseado na indústria e na cidade. Neste sentido, diferentemente da Idade Média onde era a cidade que se subordinava ao campo, a indústria à agricultura, na época moderna, inverte-se a relação e é o campo que se subordina à cidade; é a agricultura que se subordina à indústria (Saviani, 1996, p. 154).

Na sociedade moderna as relações deixam de ser naturais, rompendo-se com a ideia, inclusive, de comunidade e migrando para a ideia de sociedade. A ideia de liberdade também surge na sociedade moderna, caracterizada por uma sociedade de proprietários livres, retira do trabalhador o vínculo com a terra, fazendo com que este passe a vender a sua força de trabalho. Livre, no sentido de vender seu trabalho para os grandes proprietários.

Tomamos os elementos expostos acima sobre a organização da sociedade para localizarmos a escola nesse processo na sociedade moderna. Tal organicidade tem influências diretas no papel da escola. A partir do século XVII, com o aparecimento das fábricas, percebe-se a forte influência na educação. De acordo com Manacorda (1996, p. 249),

---

<sup>8</sup> Modelo de escola superior urbana que surgiu na Idade Média, distinto das escolas monacais, que estavam localizadas próximas à catedrais e mosteiros.

Na segunda metade dos setecentos assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Esse duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas).

Com a instalação das fábricas podemos dizer que surge também uma massa assalariada, e o fortalecimento do capital. Na Europa, nos anos setecentos e oitocentos registraram-se experiências sobre o denominado ensino mútuo, advindo da Inglaterra, no qual o jovem adquiria conhecimentos com o mestre e, posteriormente, auxiliava-o a ensinar outros jovens. Com o Estado assumindo a responsabilidade da educação pública, a democratização, a politização e laicização da instrução ganham força nesse momento, gerando mudanças no sistema educacional, destacando-se as parcerias entre a indústria e a educação. O aprendizado corporativo desaparece e deixa como herança a escola elitizada e intelectual, que passa a atender às demandas das fábricas. Logo na Idade Média, a escrita era considerada secundária, na época moderna tem-se como exigência a apropriação dos códigos formais, da escrita, por se entender que a Ciência precisa estar registrada (Manacorda, 1996).

Nesse sentido Saviani (1996, p. 156) destaca:

Esta é uma questão que ainda hoje está presente, ou seja, o desenvolvimento da escola vinculado ao desenvolvimento das relações urbanas. É o que por vezes se chama de vínculo entre a escola e os padrões urbanos. Quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar.

Assim, a escola se torna um espaço em que os interesses da sociedade capitalista, da indústria e da produção burguesa, refletem-se nas instituições. A necessidade de formação de força de trabalho para as indústrias faz com que a escola se coloque na dinâmica do capital. De acordo com Dalmagro (2010, p. 84):

Percebemos que a escola, mesmo no âmbito da lógica do capital, assumirá perspectivas diversas, decorrente de contextos distintos. Ainda que a função geral da escola na sociedade burguesa seja assegurar os interesses burgueses, formar o homem para o modo de vida desta sociedade, os interesses específicos da classe dominante em cada momento histórico demandarão políticas educacionais distintas que poderão ser contraditórias entre uma e outra, mas não com os interesses mais gerais da burguesia em cada contexto particular. Em cada uma delas é preciso analisar as contradições e as possibilidades que se colocam/apresentam para a classe trabalhadora.

Na sociedade moderna o saber é força produtiva. Assim, segundo Saviani (1996), a sociedade capitalista é baseada em meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isso significa que o saber é exclusivo da classe dominante, da burguesia.

Sendo assim, se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Nesse sentido, os encontros existentes na educação é para que todos tenham acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. E que o saber não fique somente restrito às classes dominantes.

Como pontua Enguita (1989), evidencia-se que as escolas surgiram antes do capitalismo e da indústria e continuam se desenvolvendo com elas em função das necessidades de aperfeiçoamento da força de trabalho, o que está na base das principais mudanças ocorridas no sistema escolar. Em outras palavras, a escola historicamente vem se adequando e atendendo às necessidades do sistema, no qual a formação humana figura em segundo plano, o desenvolvimento de diferentes habilidades é ocultado pela necessidade de formação da força de trabalho.

Ainda, para o autor supracitado, as semelhanças existentes no sistema educacional reforçam a relação da escola com o mundo do trabalho, ou seja, entre trabalhador (estudante) e produto (ensino-aprendizagem). Logo, uma vez que o produto não pertence ao trabalhador, o processo de ensino e de aprendizagem não pertence ao estudante, tampouco ao professor. Corroborando,

[...] a determinação dos fins por uma vontade alheia, reproduz inteiramente a escola. Assim como o trabalhador assalariado carece de toda capacidade de decidir o que produzir, a criança e o jovem escolarizados carecem da capacidade de decidir o que aprender. O produto de seu trabalho ou, se se preferir o conteúdo do ensino aprendizagem, é determinado por outro. Pouco importa se esse outro é o professor ou se também este, por sua vez, encontra-se submetido- como é o caso- a uma ou várias vontades alheias- às autoridades das unidades administrativas educacionais, as autoridades políticas, ou fabricantes de livros-textos e outros materiais escolares (Enguita, 1989, p. 170).

As limitações no processo de decisão sobre o ensino se dão por diferentes fatores. As semelhanças da organicidade escolar com o mundo do trabalho já foram predeterminadas por um grupo e, nesse processo de determinar o que vai ou não para escola, de dizer o que é importante estar ou não no currículo, faz com que sejam excluídos conhecimentos e saberes determinados por esse grupo determinou como não importantes.

Bourdieu e Passeron (1970) tratam da violência simbólica, enquanto uma imposição através de um poder arbitrário. Nesse sentido, os espaços escolares e os sistemas de ensino, sofrem constantemente com essas imposições, presentes nos materiais didáticos, nas parcerias estabelecidas entre educação e mercado financeiro, instituições alheias à educação. Nesse mesmo contexto, demonstrando as fragilidades do sistema educacional, Saviani e Duarte (2012, p. 2-3) afirmam que,

O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira

profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto, é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização.

Diante de tantos empecilhos, a escola tem limites no enfrentamento às desigualdades sociais. Tratar todos de maneira homogênea na escola é ignorar as diferenças culturais, de acesso a materiais de leitura, jornais, revistas, internet, teatros, viagens, cinema, entre outros. É esse movimento de contradições que proporciona à escola, por um lado, termos estudos, teorias e indicações de possíveis caminhos para a construção de uma escola com uma educação libertadora, humana que, de fato, pense no sujeito e suas diferentes dimensões, por outro lado, vivenciamos nas práticas diárias nas escolas uma violência simbólica, cultural, econômica, social, que é histórica na educação.

Os desafios e os momentos diferentes pelos quais a educação foi passando no decorrer da história, provoca-nos a pensar sobre o papel da escola na contemporaneidade. Desse modo,

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência própria da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais integrantes do universo da cultura letrada, que é o mesmo da indústria moderna, capacitou-os a integrar o processo produtivo (Saviani, 1996, p. 163).

Nesse mesmo sentido, entendemos que o desafio da escola, na atualidade, é universalizar o acesso às tecnologias, de maneira que a formação dos sujeitos atenda às demandas atuais que primam pelo desenvolvimento de habilidades diversas, como exigências postas pelo desenvolvimento do processo produtivo. Ainda, de acordo com Saviani (1996, p. 165) “[...] pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto”. Logo, a incorporação das tecnologias nas empresas brasileiras evidencia a necessidade da universalização das tecnologias nos espaços escolares. Nesse sentido, o sistema educacional brasileiro possui um atraso nesse quesito, deixando brechas que para que empresas terceirizadas ofereçam essas formações.

Os desafios na educação são diversos, no entanto, alguns avanços nos animam a manter a esperança e, na condição de educadora e classe trabalhadora, a resistir nos espaços de atuação, fazendo ou tentando fazer diferente nas práticas pedagógicas diárias. E, nesse sentido,

É o professor, livremente ou sobre restrições, que decide se a aprendizagem será na memória ou “ativa”, se as borboletas serão estudadas ao vivo ou na página 53 do livro artificial de ciências naturais, se os alunos podem cooperar na realização de seu trabalho ou devem competir ferozmente entre si, se o importante é saber localizar uma banana na classificação dos vegetais ou conhecer suas qualidades nutritivas, etc. (Enguita, 1989, p. 173).

Corroboramos a ideia proposta por Enguita e entendemos que, mesmo diante das tensões e contradições nos espaços escolares, o professor tem um papel primordial e insubstituível, mediando o conhecimento, aproximando e dando sentido real aos conhecimentos que, muitas vezes, parecem frios e sem sentido se estudados de maneira alheia às questões práticas da vida. Afinal, como afirma Enguita (1989), sujeito deixa muito tempo da sua vida à disposição de um poder alheio, que é o do professor e da organização em que atua por seu intermédio. Em vista disso, podemos dizer que o professor e a escola são utilizados diante das escolhas feitas no currículo, o que se evidencia ao compreendermos as diferentes manifestações do currículo e como essa vai se efetivando na prática.

## 2.2 OS DIFERENTES ENFOQUES SOBRE O CURRÍCULO

A escola, no decorrer de sua criação, foi se constituindo de acordo com as necessidades do modo de produção de cada época, logo, o currículo escolar surge a partir da mesma lógica, uma vez que visa proporcionar a formação de força de trabalho para atender às demandas que se apresentam. A década de 1960 foi um período marcado por transformações no campo do currículo (Silva, 2017), desde mobilizações estudantis na França e outros países, continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, protestos contra a guerra do Vietnã, movimentos de contracultura, feministas e a liberação sexual. No Brasil, a luta contra a ditadura. Esse período marca também o surgimento de importantes obras, ensaios, e também é o momento em que se começa a pensar sobre a estrutura educacional tradicional.

Nesse contexto de mudanças, os Estados Unidos se movem em torno de uma tentativa de renovação curricular, denominada “movimento de conceptualização”. Na Inglaterra se reivindica prioridade para a chamada “Sociologia da Educação”, apoiada no sociólogo Michael Young que desperta esse debate. Na França, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. E, no Brasil, destaque a Paulo Freire, que contribui grandemente para o processo educacional brasileiro, cuja obra “Pedagogia do Oprimido” problematiza a questão da opressão e do oprimido na sociedade, trazendo a educação, o professor e o aluno, para um contexto de visibilidade e de importância no modo de se relacionar enquanto sujeitos.

As contribuições de Freire destacam elementos que colocam a teoria tradicional em uma condição a ser repensada no processo da educação, pois as teorias tradicionais do currículo dispensam preocupações no que tange ao se questionar a organização educacional, tampouco

tem a intenção de formar sujeitos atuantes. O foco centra-se nas questões técnicas, práticas, com o objetivo de se atender às demandas das fábricas, sem contrariar os interesses dominantes.

A centralidade reside no ensino, na aprendizagem e na avaliação os quais são concebidos de forma neutra, invariável. Para Silva (2017), a ênfase na racionalidade administrativa contribuía para se manter a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, bem como para reforçar e reproduzir as desigualdades existentes na sociedade. Com base nos estudos realizados pelo movimento de conceptualização, é iniciada uma análise do currículo e de suas teorias como forma de poder, denunciando que as teorias tradicionais privilegiam determinados tipos de conhecimento, a idealização de uma identidade, bem como o consenso social e a hegemonia.

Esse movimento traz contraposição à teoria tradicional de currículo, surgindo, então, a teoria crítica de currículo. A teoria crítica do currículo questiona o *status quo*, as desigualdades e injustiças sociais, não vê as situações com a mesma aceitação das teorias tradicionais. As teorias críticas buscam questionar o “o quê”, colocando em pauta os "porquês" das coisas, trazendo conceitos para serem tratados nas rodas de debates. Os questionamentos apresentados pela teoria crítica relacionam-se ao que se ensina na escola, considerando-se que os sujeitos permanecem nela um longo período de suas vidas, e, nesse sentido, a formação que estes recebem contribui para sua construção enquanto sujeitos na sociedade.

Para além dos conteúdos, a escola ensina ideologia, assim, enfatiza-se a importância de se fomentar nos espaços escolares e na formação sujeitos a leitura de mundo e de sociedade, que compreendam a estrutura da sociedade e tenham condições de, a partir do conhecimento adquirido também na escola, ascensão profissional, financeira, cultural, mas de consciência de ser humano com condições para ajudar na construção de um mundo melhor. Nesse campo de diferentes nuances do currículo destacamos algumas diferenciações em relação ao currículo na prática.

Diante das diferentes manifestações do currículo é relevante se destacar as definições atribuídas, no que se refere ao currículo, nos seus diferentes momentos. De acordo com Moreira (1997), a emergência de novas polarizações no campo curricular constituiu classificações para apresentar as diferentes compreensões atribuídas ao currículo, assim, tem-se como currículo oficial/ formal/ prescrito, aquele que inclui os planos e propostas oficiais. Currículo real/em ação/ vivido/ o que, de fato, acontece nas escolas e nas salas de aula.

Podemos dizer que o primeiro contempla propostas oficiais, que apresentam a organização dos conteúdos para o processo de ensino e de aprendizagem, de maneira a articular os programas de ensino ao processo de avaliação. Em outros termos, é o currículo idealizado

para ser desenvolvido nas escolas, a exemplo da BNCC, ano 2018. O currículo prescrito é definido por Sacristán (2000) como instrumento da política curricular, condicionamento de uma realidade que deve ser incorporada ao currículo, prescrevendo orientações curriculares. O currículo recai sobre atividades escolares que não necessariamente consistem em práticas que expressam intenções sobre os conteúdos dos currículos, mas que pode ser a expressão das diferentes ações realizadas na escola. Nesse sentido,

Tendo o currículo implicações tão evidentes na ordenação do sistema educativo, na estrutura dos centros e na distribuição do professorado, é lógico que um sistema escolar complexo e ordenado tão diretamente pela administração educativa produza uma regulação do currículo. Isso se explica não só pelo interesse político básico de controlar a educação como sistema ideológico, mas também pela necessidade técnica ou administrativa de ordenar o próprio sistema educativo, o que é uma forma tecnicada de realizar a primeira função (Sacristán, 2000, p. 108).

Diante disso, podemos dizer que o papel do currículo prescrito é o de organização curricular e direcionamento das ações educativas. No entanto, pode ser um instrumento de controle diante do que se pretende desenvolver nas escolas. Segundo Silva (2021, p. 61),

Em relação ao currículo prescrito, 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 tampouco 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.

Concordamos com a autora, pois os currículos apresentados, a partir dos documentos oficiais, pouco trazem das vozes dos sujeitos, e, ainda, expressam-se como uma reprodução dos conhecimentos pensados historicamente. Nesse sentido, temos a compreensão de que se faz necessário, a partir do currículo prescrito, relacioná-lo com a realidade dos estudantes, tornando significativo o ensino e a aprendizagem. De acordo com Silva (2017, p. 55),

O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e de desigualdade. Trata-se de significados em disputas, de significados que são impostos, mas também contestado.

Nesse sentido, a construção dos currículos precisa contemplar os significados sociais de cada grupo, de cada localidade, pois, dessa maneira, estará representando os interesses desses povos, oportunizando espaço a todos os conhecimentos. Por essa perspectiva, Sacristán (2000) assevera que o currículo é uma prática motivada pelo diálogo entre os diferentes agentes sociais, pais, educadores, estudantes, comunidade em geral. Para ele, o currículo é uma prática e não uma ação estática que se refere a um modelo de educação que define como desenvolver

determinadas práticas pedagógicas. Entretanto, sabemos que esses espaços são de enfrentamento ideológico, pois são espaços em disputa carregados de significados sociais.

O currículo real ou currículo em ação, de acordo com Sacristán (2000), é um currículo operacional, tendo em vista que se desenvolve em um contexto de ensino, onde as intenções educativas deste currículo se efetivam na prática pedagógica diária de sala de aula. Segundo Paz (2012, p. 18), o currículo real pode ser definido como “a implementação do currículo formal com as consequências que a sua aplicação traz consigo e que logicamente exigirá no momento de uma adaptação entre o plano curricular e a realidade na sala de aula”.

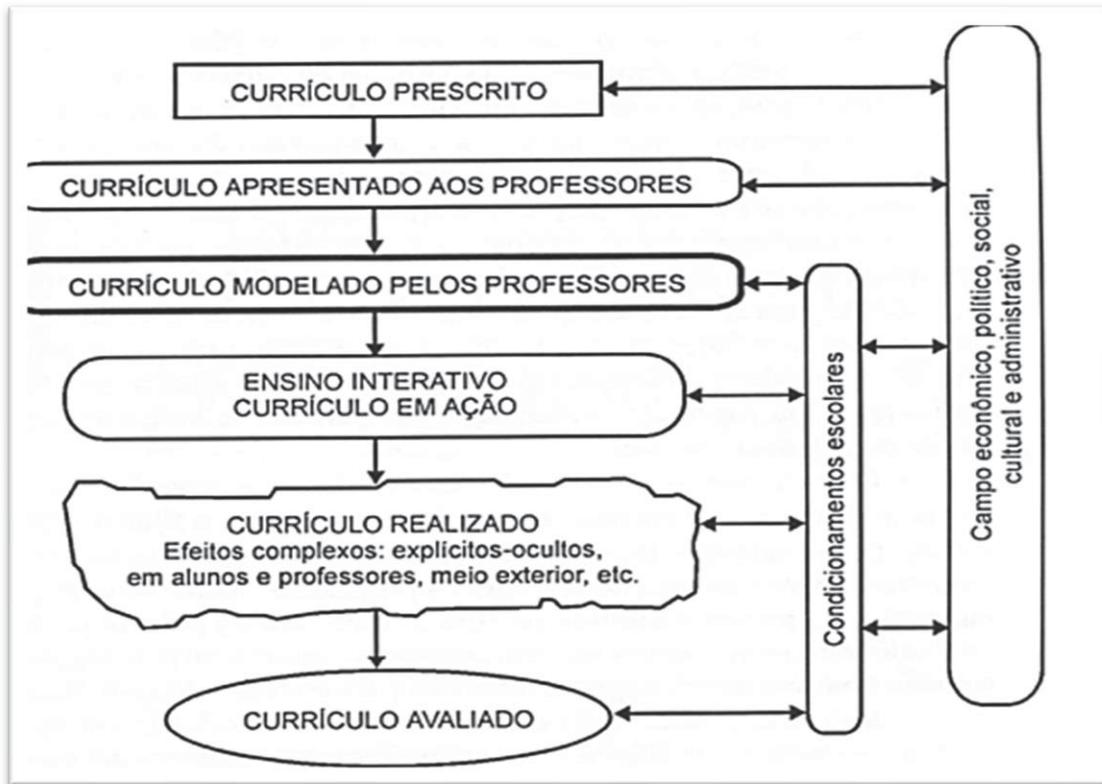
O currículo é, pois, um importante elemento do contexto escolar. Ele é um dos documentos que orienta o trabalho do educador. Por isso, reside aí a importância da escola em dialogar sobre seu currículo, seus objetivos em relação ao processo de ensino, cujas especificidades e regionalidades sejam consideradas no processo educativo.

De acordo com Geraldi (1994), a denominação de currículo em ação suscita a explicação sobre os elementos observados em sala de aula, durante a realização dos trabalhos de campo (estágio) nas escolas. A partir de tais observações, a autora cunha o termo currículo em ação,

O currículo é entendido e trabalhado como um conjunto de aprendizagens, vivenciadas pelos alunos, planejadas, ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar (Geraldi, 1994, p. 7).

Assim, podemos dizer que o currículo em ação consiste em aulas desenvolvidas a partir de teorias e conteúdo que servem para socializar os conhecimentos existentes e construir outros, bem como as atividades diversas realizadas na escola e fora dela, mas vinculadas ao contexto escolar. A FIGURA 3 evidencia alguns momentos do desenvolvimento do currículo.

FIGURA 3 - Objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: Sacristán (2017, p. 103).

Conforme Sacristán (2017), podemos observar que o desenvolvimento do currículo perpassa por diferentes momentos: currículo prescrito, apresentado para os professores e, posteriormente, modelado por eles, ou seja, reorganizado em seus planos de aula, que vão se efetivar na ação real praticada em sala de aula, no processo de ensino e de aprendizagem. Intenções ocultas também terão influência no processo de desenvolvimento da proposta, construindo direcionamentos para a intencionalidade do processo educativo. O currículo avaliado se refere às avaliações de larga escala que também tem influência e relação na proposta curricular, pois a relação de poder e controle estão presentes na educação.

A construção do currículo perpassa pela influência de diferentes locais e concepções, uma vez que, na construção do currículo perpassam inúmeras relações de poder, disputas ideológicas, conceituais e evidenciadas no que conhecemos como “currículo oculto”. Este, embora não se configure como uma teoria de currículo, está presente no cerne do currículo real e se corporifica no resultado nas experiências desenvolvidas na escola (Enguita, 1989). Oficialmente, não faz parte do currículo prescrito, dos programas, políticas educacionais presentes nas instituições escolares. Desse modo,

O currículo oculto nas escolas serve para reforçar as regras que cercam a natureza e os usos do conflito. Estabelece uma rede de suposição que, quando interiorizadas pelos estudantes, determinam os limites de legitimidade. Esse processo é realizado não tanto pelos exemplos explícitos que mostram o valor negativo do conflito, mas pela ausência quase total de exemplos que mostrem a importância do conflito intelectual e normativo em áreas de conhecimento (Apple, 1979, p. 132).

O currículo, na escola, é a maneira pela qual se alcançam alguns objetivos sem que estes estejam presente nos programas, nos planejamentos, passando despercebidamente a ser abordado nas práticas escolares. O currículo oculto, envolve predominantemente as atitudes e valores que se desenvolvem nas rotinas escolares, como se refere Moreira e Candau (2008).

O currículo oculto está presente nos debates das teorias críticas, presente nos estudos de Bowles e Gintis (1981), ao dialogarem sobre a escola capitalista. Também Althusser (1985), ao falar em seu ensaio sobre a ideologia e os aparelhos ideológicos de estado, leva a entender que existem aspectos em seus estudos que se referem ao papel oculto existente, inclusive, nas ideologias presentes no currículo, nas escolas e na educação.

Conforme Silva (2017, p. 78), o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem integrarem o currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Nesse sentido, entendemos que os espaços escolares são envolvidos de currículos ocultos, que perpassam a questão pedagógica de sala de aula. Todas as atividades desenvolvidas são indiretamente carregadas de significados não implícitos, mas com resultados explícitos. Assim,

Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentos atitudes, comportamentos, valores e orientações, que permitem que crianças e jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem traços sociais apropriados ao seu papel de dominação (Silva, 2017, p. 78).

Ao dialogar sobre o currículo oculto, em uma perspectiva crítica, cabe destacar que este pode servir como instrumento, tanto para colocar em pauta as questões que são apresentadas de maneira dominante, antidemocráticas, bem como pode estar a serviço do próprio modelo dominante. O currículo oculto se constitui basicamente nas relações sociais da escola, na vivência entre os sujeitos que estão no espaço escolar, ou da comunidade escolar. A própria organização dos espaços é constituída por ideologias, pelas formações dos sujeitos e de seus valores.

No decorrer da história dos currículos, o surgimento dessa compreensão foi e é fundamental, pois, alerta para as questões que não estão nos currículos formais das escolas. No

entanto, na atualidade, como diz Silva (2017), com a ascensão do neoliberalismo não existe muita coisa para estar oculta no currículo, ou seja, o currículo assume-se como capitalista, e está a serviço do poder e da dominação.

Ao se pensar as questões do currículo é importante considerar que, além do currículo oculto, tem-se o engessamento do currículo prescrito nas escolas, inserido nas grades curriculares, sem se considerar as especificidades dos sujeitos. Apresenta-se de maneira universal, como sendo único, dando abertura para novos conhecimentos como forma de contribuição. Para se pensar um currículo humanizado, libertador, com a representatividade dos diversos sujeitos e das demandas que se apresentam na sociedade, compreendemos que a teoria crítica de currículo precisa se articular ou se complementar em outros conceitos, presentes nas teorias pós-críticas que se somam na mesma lógica trazendo novos conceitos a serem discutidos na Educação do Campo.

As questões de gênero, de acordo com Silva (2017), ganharam maior visibilidade nas teorias pós-críticas, com o movimento e a teorização feminista, a qual contribuiu para mover o conceito para debate. De acordo com o autor, o feminismo vinha mostrando as diferenciações existentes entre homens e mulheres, assim como a maneira como a sociedade reforça essas questões, por um viés da sociedade capitalista e também pelas características patriarcais existentes na sociedade. Essa diferenciação desigual amplia-se também para as questões educacionais presentes também no currículo. As questões étnicas e raciais, da mesma maneira que classe e gênero, precisam ocupar espaços nesse debate. Questões evidentes de relação de poder e desigualdades perpassam as questões curriculares. Assim, compreendemos o conhecimento escolar e o currículo como campos culturais sujeitos à disputa, de modo que o currículo pode ser entendido como uma construção social e cultural.

Assim, esse espaço de construção e apropriação de conhecimento precisa tecer relação com temas que vão se inserindo no contexto social, com novas organizações da sociedade, como por exemplo as famílias, somando-se aos ensinamentos de conteúdos e de conceitos a serem estudados na escola, os quais necessitam ser problematizados. Para Apple (1982, p. 59),

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

A afirmação do autor elucida a não neutralidade existente no currículo e, nesse sentido, a importância de estarmos atentos ao que é ensinado na escola, quais são os conhecimentos escolares que atribuímos maior importância ao fazer a seleção para ser trabalhado. As teorias

críticas apontam para elementos importantes que precisam ser considerados e problematizados nos espaços escolares. Juntamente com os conteúdos, a teoria crítica busca refletir sobre as questões políticas, culturais, sociais, que permeiam os componentes curriculares. É uma educação que visa à emancipação do ser humano, sua autonomia, uma leitura de mundo, como nos diz Freire (2004). Ainda, nesse sentido, Freire (1983, p. 29) enfatiza que “[...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim, na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo”.

A perspectiva presente nas teorias críticas destaca a formação do sujeito consciente de seus direitos, com a compreensão de que o próprio currículo da escola está fortalecendo as relações do sistema capitalista, uma vez que reforça no modelo de escola a preparação para servir esse sistema. Acrescentando,

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 2006, p. 61).

A escola tem uma função social extremamente importante, qual seja a socialização dos conhecimentos, dos conteúdos e a construção de novos e, nesse sentido, destaca-se a importância de as camadas populares, os que estão à margem, os trabalhadores, apropriarem-se dos conteúdos historicamente sistematizados, como instrumental contra o processo de negação que lhe é imposto. É preciso a apropriação dos conteúdos predominantes para se conseguir lutar para que o conhecimento universal seja de acesso a todos, não se relegando os conhecimentos e saberes locais os quais devem ser reconhecidos e considerados nas escolas.

O autor Young (2007) defende um currículo baseado no conhecimento. Desse modo, vale a pena pensar que conhecimento se faz necessário estar presente no currículo e qual a intencionalidade de determinado conteúdo, conhecimento? Esta é a perspectiva de uma teoria crítica que apresente “o quê e para que” de determinado conteúdo, compreendendo o espaço da escola como sendo de luta pela justiça social.

Para Apple, Au e Gandin (2011), há na estrutura da educação um neoconservadorismo que se evidencia nos currículos, nos padrões de conteúdo, numa moralidade acrítica na

educação. E, nesse sentido, Freire (2004) defende elementos sobre a necessidade de rompimento com esses padrões de ensino conservadores, para que a escola consiga trabalhar de maneira mais emancipadora, e, assim, constituir-se como um espaço para o exercício da formação, da liberdade. Nesse sentido, ao se pensar a Educação do Campo, a partir de uma teoria crítica de currículo, é primordial abordar as vivências dos sujeitos do campo, seus saberes, suas culturas. É um processo de construção e de conflito, de correlação de força e de poder no campo do currículo, mas necessário para que os povos do campo tenham seus saberes incluídos nos currículos escolares.

Já Apple, Au e Gandin (2011) defende que, para existir, de fato, uma educação crítica, é necessária uma transformação social, política e econômica mais ampla no sistema educacional. Sobre a educação crítica, Freire (2004) nos alerta que, na prática educativa, a reflexão sobre a prática torna-se uma exigência. Do contrário, estamos reproduzindo e reforçando as questões postas na educação. A dialogicidade é um caminho para a construção da educação crítica. Oportunizar nos espaços escolares para que outras vozes sejam ouvidas, outros saberes, outros currículos, torna-se condição na teoria crítica.

Na construção de um currículo emancipador, a aprendizagem não é um treinamento como afirma Freire (2004, p. 48) “A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado”. Nesse contexto, o currículo precisa ser libertador, sem autoritarismo ou verdades absolutas, a educação precisa se construir no conjunto, no diálogo, considerando-se os saberes diversos, e respeitando-se o direito ao conhecimento socialmente produzido, embasado nas experiências, nos saberes e na diversidade. Destarte,

A concepção de “currículo como fato” é enganadora de inúmeras maneiras. Apresenta o currículo como algo que tem vida própria e obscurece os contextos sociais em que se insere; ao mesmo tempo, apresenta o currículo como dado – nem inteligível nem modificável. Em sua tentativa de trazer de volta os professores e os alunos ao currículo, nega sua realidade externa e dá ênfase excessiva a intenções e ações subjetivas de professores e alunos, como se eles estivessem sempre agindo sobre um currículo que é em parte externo a eles e procedente deles (Young, 2000, p. 43).

Vale ressaltar que a escola, no seu contexto geral, precisa ser modificada para conseguir trabalhar as diferentes dimensões humanas, de maneira transparente e emancipatória que considerem os contextos sociais e dialoguem com a realidade, o que não significa negar os conhecimentos escolares construídos no decorrer do tempo. Ao contrário, faz-se necessário, nessa reorganização, articular teoria e prática, por meio de situações problemas que estão presentes na realidade da escola. É dar significado ao conhecimento existente, pelo qual os estudantes compreendam a importância deste para a vida.

A construção e a ocupação do espaço do currículo nas escolas são sempre um campo complexo para ser debatido, pois se trata de uma construção que é viva, em movimento. Não se trata de algo fechado, dado, como verdade absoluta. Segundo Silva (2021), a construção de um currículo libertador precisa contemplar a visão dos sujeitos envolvidos no processo educativo, objetivando, a partir de uma construção coletiva, um olhar mais crítico sobre a realidade.

O currículo precisa ser questionado, contestado, dialogado com os sujeitos envolvidos, pensado a partir das especificidades de cada realidade regional, cultural, social, de maneira que o fazer pedagógico, direcionado pelo currículo prescrito, aproxime-se dos interesses e das necessidades dos estudantes, educadores e educadoras. Para que estes consigam compreender e problematizar os conhecimentos propostos, faz-se necessário que ambos, educadores e estudantes saibam a finalidade de cada conteúdo a ser estudado.

No entender de Sacristán (2000, p. 29), “estão implicados com o currículo todos os temas que têm alguma importância para compreender o funcionamento da realidade e da prática escolar no nível de aula, de escola e de sistema educativo”. Assim, alargar nossa compreensão de currículo e da função dos conteúdos e conhecimentos no processo de ensino é um dos desafios da escola. Segundo Apple (1982), como existe uma distribuição social do capital cultural na sociedade, também se dá uma distribuição social do conhecimento na sala de aula.

Corroboramos com Apple sobre as questões apresentadas e compreendemos que, na atualidade, as relações de dominação e de poder se fazem presente nos diferentes espaços da sociedade, sendo as escolas também um lugar onde tais correlações tentam se colocar e de maneira implícita desenvolver o papel da reprodução. A escola precisa estar atenta contra tais relações de forças, evitando enfatizar e ajudar a reproduzir as desigualdades existentes na sociedade. Nesse sentido, o currículo precisa ser muito bem pensado, de maneira crítica, criteriosa, com a seleção dos conhecimentos que, verdadeiramente, sejam necessários para a vida dos estudantes, sem se perder tempo com atividades desarticuladas e sem objetivo educativo que não visem a evolução pessoal, intelectual e cultural do estudante.

Nesse contexto, da prevalência da cultura dominante, nos seus diferentes aspectos, remetemo-nos a refletir sobre as desigualdades de importância atribuídas para a cultura dos diferentes povos, os indígenas, os do campo, os quilombolas, entre outros. Estes raramente aparecem nos currículos prescritos. E, quando aparecem, suas histórias são contadas por outros sujeitos, que não os próprios atores do processo. A escola deve ocupar o papel de problematizadora de conhecimentos, tendo em vista a forma com que alguns conhecimentos são desenvolvidos pelo currículo prescrito, para não reproduzir de maneira equivocada algumas

ideias historicamente consolidadas nas escolas, a exemplo sobre o descobrimento do Brasil, cuja omissão e silenciamento, por anos, não se reconheceu que as terras brasileira já eram ocupadas pelos povos indígenas.

Arroyo (2013) chama a atenção para a importância da construção dos currículos, de maneira que a ausência dos diversos coletivos populares, reflete a ausência seletiva, o não reconhecimento e a valorização da diversidade dos campos da vida social, política, econômica, cultural e intelectual. Em outras palavras, o não reconhecimento desses sujeitos, o ocultamento desses saberes no currículo, faz com que, nas propostas, as experiências, culturas, histórias e valores fiquem silenciadas, ou seja, ninguém terá a condição de falar pelo indígena, pelo quilombola, pelos povos do campo, se não eles mesmos. Então, se na construção do currículo prescrito tais participações não estiverem contempladas/ representadas, os conhecimentos serão concebidos pelos que estão na construção, muitas vezes, deixando de contemplar alguns conhecimentos importantes que deveriam ser estudados por todos na escola.

Sobre isso, vale ressaltar o que diz Arroyo (2013, p. 139), “A disputa no território do currículo não é apenas porque há temas a incluir nas disciplinas, mas a disputa é por quais experiências e coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimento legítimos, válidos.” Mais do que acrescentar temáticas referentes a esses coletivos, tal tarefa consiste em se acrescentar no currículo as histórias de lutas, resistências, e se atribuir o devido reconhecimento para esses coletivos que historicamente deixaram de ser vistos. Trata-se de colocar no bojo do currículo prescrito, conhecimentos produzidos pela diversidade de culturas existentes no país, sendo essas oficialmente entendidas como experiências importantes de estarem na escola.

Para o sistema capitalista e a classe dominante, a educação é um instrumento muito perigoso, se dominado pela classe trabalhadora. Reconhecer os saberes dos trabalhadores dos diversos coletivos sociais é reconhecer a capacidade destes na produção de conhecimento. E a produção de conhecimento dos coletivos sociais, é humanizadora, libertadora, pautada no crescimento de todos, pois todos possuem capacidades iguais, e merecem oportunidades, acesso aos bens historicamente construídos pela humanidade. Assim, disputar um currículo é disputar a permanência de uma cultura seletiva, excludente, destinada para a minoria da sociedade, e que está colocada pela classe dominante.

Outrossim,

Pertencemos a uma tradição política e cultural extremamente segregada dos coletivos humanos. De um lado os poucos autodefinidos como racionais, cultos, civilizados, cidadãos curtidos na ética do esforço e do trabalho, previdentes, empreendedores, dirigentes; de outro lado a maioria, os Outros, inferiorizados como irracionais, primitivos, incultos, preguiçosos, os coletivos indígenas, negros, pobres, trabalhadores, camponeses, favelados, subempregados e subcidadãos (Arroyo, 2013, p. 139).

É importante a articulação dos saberes populares ao currículo escolar. Assim, essa troca permite que a escola pense coletivamente na educação e se interrogue: Que sujeitos formar? Que conhecimentos pretende transmitir? E para quê? Contudo, para que isso, verdadeiramente, ocorra na escola, torna-se relevante a criação de espaços de diálogos. De acordo com Dona Terezinha, moradora da comunidade 25 de Maio e participante da ocupação de 1985,

É muito importante essa participação da comunidade na escola, o casal, as pessoas que vivenciaram a luta pela terra poder participar da escola, contar e também levar os seus conhecimentos, né! Aquilo que é feito no dia a dia desde questões medicinais, culinárias. Mas hoje em dia para isso acontecer a gente precisa ir muito bem “ferrada” [preparada] (Silva, 2022, n.p.).

O diálogo entre a escola e a comunidade possibilita a apresentação de elementos para o currículo, fundamentados na vivência das pessoas da comunidade, dos estudantes, dos sujeitos camponeses que constroem diariamente uma história, carregada de muitos saberes. Nesse aspecto, o conhecimento e a cultura camponesa, nas palavras de nossa interlocutora, são importantes para o currículo da escola, sendo que as pessoas da comunidade também podem e tem como contribuir na escola. Esta seria uma possibilidade de os sujeitos ocultados historicamente ganharem visibilidade no processo de socialização e de construção de conhecimento nos espaços escolares.

Desse modo, no sentido de se dialogar sobre a ocupação do espaço das escolas por esses sujeitos utilizamos o conceito “ausência dos sujeitos”, apresentado por Miguel Arroyo (2013), na obra *“Currículo Território em Disputa”*, para tratar sobre as ausências existentes nos espaços escolares do campo. Nas escolas, há ausência da voz dos sujeitos, educandos e estudantes, bem como de todos os que fazem o cotidiano escolar. Existe um distanciamento no currículo entre os saberes pensados por aqueles considerados “com conhecimento” e os que “só possuem suas vivências”. Estudantes e educadores, na maioria das vezes, são desconsiderados no processo de reconhecimento de produção de conhecimento, de cultura. Essa ausência de reconhecimento também se refere a outros grupos. Acrescentando,

Há coletivos que não são reconhecidos como atores, apenas como beneficiados agradecidos ou mal-agradecidos de uma história cultural, pedagógica, política, econômica, conduzida pelos grupos hegemônicos detentores do poder, da terra, da riqueza ou do conhecimento da ciência e da cultura. Há ausência seletiva de sujeitos

sociais, étnico-raciais, de gênero, dos campos e das periferias; dos trabalhadores (Arroyo, 2013, p. 138).

Para além do não reconhecimento dos diferentes grupos na construção do currículo, este processo é pensado de cima para baixo, pensado para eles e não com eles, ou seja, embora existam algumas iniciativas de construção e/ou consulta para a reorganização dos currículos prescrito, à exemplo a BNCC, sabemos que nem todos os educadores conseguiram participar. Pelas condições a que os educadores são expostos nas escolas, nem sempre estes conseguem participar.

Os responsáveis pela elaboração dos currículos prescritos abordam os conteúdos universais, e, muitas vezes, os professores que também são responsáveis pela elaboração e desenvolvimento do currículo, acabam somente reproduzindo o currículo prescrito em sala de aula, sem um direcionamento e sem a articulação dos conteúdos propostos com a realidade local, por motivos que já apresentamos anteriormente. Os grupos detentores do poder pensam, a partir de interesses da classe dominante, visando que tal formação favoreça ainda mais o aumento das riquezas, centralizadas nas mãos de uma minoria.

A aceleração do neoliberalismo, que tem atingido o Brasil e o mundo, evidencia-se nas reformas educacionais, que, a partir das parcerias público e privado, visa garantir o desenvolvimento de habilidades consideradas importantes na formação. Estas parcerias com instituições nacionais e internacionais são baseadas na suposição de que o estado não dá conta de resolver os problemas atuais atribuídos à educação. As parcerias se efetivam por projetos e programas pontuais, os quais almejam, de maneira direta, a resolução do problema, evitando, o máximo, a burocracia, dispensando inclusive processos licitatórios.

Em nível internacional, no que se refere à Estratégia 2020, o Banco Mundial tem a privatização como a possibilidade de resultado mais imediato. A lógica do Banco Mundial pode ser visibilizada na privatização de todos os serviços na área da educação, fortalecendo as empresas privadas. A educação, assim vista, é tratada como uma mercadoria, uma vez que sua lógica estaria centrada em atender às demandas impostas pela racionalidade do mercado.

De acordo com Freitas (2012), no neoliberalismo, ao mesmo tempo em que o estado reduz as políticas sociais abre espaço para novos mercados, sendo que o setor público ocupa um papel de destaque nesse mercado, qual seja, o de viabilizar as privatizações<sup>9</sup>. Nesse sentido, os financiadores da educação, instituições que visam números, lucros e fazem da educação uma

---

<sup>9</sup> Nesse sentido podemos trazer a reforma da base, um grupo denominado Movimento pela Base Nacional Comum-MBNC, composto por instituições privadas, bancos, empresas nacionais e internacionais, dos quais destacamos alguns: Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmann, Todos pela Educação e Amigos da Escola, entre outros.

mercadoria, são os que estiveram à frente das reorganizações da BNCC (2018) e defenderam uma base comum, a qual está permeada por habilidades a serem desenvolvidas. Isso se mostra quando 40 % dos conteúdos destinam-se à parte diversificada, sendo que as avaliações de larga escala se pautam basicamente nos 60% contemplados na base comum.

Conforme o autor supracitado, logo, observa-se o engessamento e as limitações para se abordar questões locais e regionais. No entanto, nesse movimento de contradição, faz-se necessário que a escola se mantenha organizada pedagogicamente, tentando, mesmo que, com os limites impostos pelo sistema pensar o currículo a partir da sua realidade, de ações coletivas. que façam com que a escola tenha identidade coletiva, de grupo, e consiga desenvolver sua função social de transmissão, socialização, construção de conhecimento, mas que também consiga desenvolver seu papel social de contribuir para a formação omnilateral\integral de sujeitos, incluindo a dimensão crítica para que consigam contribuir para um mundo melhor.

A Educação do Campo traz na sua história um conjunto de conceitos que dialogam com as teorias críticas da educação, de maneira que o currículo seja visto na sua amplitude, para além da grade formal de conteúdo, cujas questões de relações sociais, ideologia, emancipação, conscientização, tenham visibilidade no espaço na escola. “As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum” (Arroyo, 2013, p. 17).

A Educação do Campo, desde os primeiros movimentos passa por enfretamentos e resistências, para garantir aos povos do campo condições educacionais que respeitem os espaços nos quais eles estão inseridos e sejam vistos como sujeitos daquele espaço. Para isso, pensar uma educação do campo se torna ainda mais desafiador, pois entendemos que a participação dos sujeitos e seus saberes devem se fazer presente na escola. Os saberes das famílias camponesas, passadas de geração para geração, poderão ser estudados na escola e aprimorados com a cientificidade, de maneira que o conhecimento se torne encharcado da realidade vivida pelos estudantes, o que pode contribuir para a formulação de novas teorias.

Segundo Arroyo (2013, p. 37),

O campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto a dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos. Os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento.

Esses conhecimentos vão se tornando desatualizados e fazem com que os espaços para os conhecimentos trazidos pelos sujeitos se tornem limitados. Trata-se de um engessamento

sobre a concepção de currículo, o que impossibilita novas aberturas para a educação. Existem nos espaços escolares uma resistência em inovar, em se colocar para pensar a educação, a escola, como se somente o que vem pronto tivesse valor científico.

Como já mencionado, a escola tem inúmeros limites impostos pelo sistema, contudo, faz-se mister ousar romper as estruturas postas e pensar coletivamente os espaços, criar identidade para as instituições. Outro aspecto bastante presente nas instituições escolares é a preocupação, como diz Arroyo (2013, p. 27), com as avaliações que agem como imperativos categóricos para se retomar a função de aulistas, repassadores de conteúdo, treinadores, mediadas pelas competências que garantem bons resultados dos alunos. Todo um empenho para atender as avaliações de larga escala, apresentar números e gráficos, sendo que estes expressam apenas a intencionalidade dos controladores educacionais, mas não refletem esses números, inclusive em relação aos que são excluídos dos processos avaliativos, por apresentarem maiores dificuldades, e não corresponderem ao que se espera. Nestes números não estão expressos os saberes e as realidades nas quais os sujeitos estão inseridos, bem como as dificuldades e os limites diariamente encontrados para estarem nos espaços escolares, as desigualdades existentes nas condições de acesso e de permanência com qualidade e equidade de condições. Ainda,

A escola não é considerada como espaço de luta quanto a diferentes ordens de representação, ou como um espaço que incorpora configurações particulares de poder, que formam e estruturam as atividades de sala de aula. Ao contrário, a mesma fica reduzida a lógica estéril de gráficos de fluxo, a crescente separação entre professores e administradores e uma tendência, cada vez maior, a burocratização (Giroux, 1988, p. 15-16).

Corroboramos com o autor quanto à ideia, acima, apresentada, e, diríamos ainda que a escola é uma das grandes partes responsáveis pela reprodução do sistema. Para uma ruptura, é preciso se dar mais ênfase às ações políticas, históricas e sociais das pessoas. Giroux (1988) contrapõe-se às teorias tradicionais do currículo, pois essas trazem implícita a racionalidade técnica nas grades curriculares enfatizando uma perspectiva dominante do currículo. O autor ao aportar o conceito “resistência”, base para uma teorização crítica, mas alternativa sobre a pedagogia e o currículo, apresenta elementos que indicam que a escola é um espaço que pode mediar ações e desenvolver atitudes contra os propósitos de poder e de controle.

Considerando a escola como um lugar de luta, Giroux (1988) atribui aos professores a noção de “intelectuais transformadores”, inspirado no conceito de “intelectuais orgânicos” de Gramsci. Assim, a construção de uma proposta de Educação do Campo, efetiva-se, de todo o modo, se pensada com os sujeitos do processo. Os educadores são basilares na elaboração dessa proposta crítica de educação.

Nesse sentido, Freire (2003, p. 47) contribui ao asseverar que: “o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos ou dos conteúdos”. Assim, acentua-se a importância do educador para instigar e despertar nos educandos uma consciência crítica, tendo os conteúdos como suporte para olhar o mundo e saber compreender a organização social e suas inúmeras desigualdades.

A falta de diálogo entre os diferentes sujeitos que estão no desenvolvimento das atividades, sejam professores, administradores ou qualquer outra função, torna frio o espaço da escola, rotineiro, ao se executar mecanicamente funções sem o envolvimento dos sujeitos que ali estão. A escola também deve ser o espaço onde o cuidado, o olhar, o respeito com o outro, esteja presente, na própria prática da escuta.

Diríamos, ainda, que a fidelidade de educadores e gestores, em relação à execução dos currículos oculta e não possibilita que sejam ouvidos os saberes que os estudantes e os próprios educadores possuem. A verticalidade no cumprimento das propostas curriculares apresentadas pelos municípios e estados, ocultam novas possibilidades. Segundo Giroux (1988), as pedagogias gerenciais existentes nos sistemas de educação ignoram a capacidade que os professores têm de contribuir na produção de materiais curriculares, relacionados aos contextos sociais e culturais nos quais estão inseridos desenvolvendo a sua atividade docente.

As teorias críticas do currículo apresentam algumas preocupações que vão para além do que será ensinado, mas como e por que será ensinado determinado conhecimento. Assim, também a Educação do Campo, a qual, em seus princípios, demanda educação com sentido na vida do educando, ou seja, esta deve se integrar à sua vivência e contribuir na sua evolução pessoal e social. Para Arroyo (2020, p. 132), “O real vivido quando reduzido a tema de estudo vira objeto e pode perder a riqueza dos múltiplos significados e das luminosidades que são inerentes às experiências humanas”. Por isso, a Educação do Campo, pautada nas teorias críticas de currículo, expressa a importância de as experiências humanas estarem presentes no currículo.

Para Giroux (1997, p. 45), “O conhecimento no modelo curricular dominante é tratado basicamente como um domínio dos fatos e objetivos. Isto é, o conhecimento parece objetivo no sentido de ser externo ao indivíduo e de ser imposto ao mesmo”. Este caso urge que as escolas do campo consigam exercitar nos seus currículos e nas práticas escolares ações que comunguem com o respeito à diversidade de saberes dos camponeses. Do contrário, as Escolas do Campo estarão sendo reprodutoras de um sistema de educação rural, que resiste à reflexão sobre novas práticas.

Uma teoria crítica de currículo, não pode desconsiderar a historicidade dos sujeitos. Dessa forma,

A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história (Freire, 1996, p. 10).

Quando pensamos um currículo, considerando as condições da realidade, estamos pensando em conhecimento fundamentado no respeito, na diversidade de saberes. Para que determinadas práticas aconteçam é premente que os sujeitos tomem consciência sobre a importância do processo de lutar e ocupar um território no campo do currículo, permeado por intensas disputas (Arroyo, 2013). Construir um currículo sob o prisma dos povos do campo requer uma visão de educação que liberte, que emancipe, que proporcione o diálogo, que não omita as desigualdades sociais, mas que as traga para o debate, numa perspectiva de construção coletiva, na qual as contradições da sociedade sejam compreendidas como condição essencial para se superar a condição de opressor e oprimido, como afirma Freire (1987).

Construir ou reconstruir um currículo para a Educação do Campo, pautado nos princípios de Freire, é ter presente a luta dos povos camponeses e possibilitar, a esses sujeitos protagonistas dessa história, o espaço para a construção de um currículo que lhes dê visibilidade, pois, por muito tempo foram negados ou silenciados.

O acesso ao conhecimento, à ciência, à tecnologia, ou qualquer outra forma de conhecimento construído, é de direito na construção da Educação do Campo. O que segundo Caldart *et al.* (2013, p. 94), a apropriação do conhecimento é condição necessária para o enfrentamento às contradições da realidade, permitindo fazer a crítica da prática do capitalismo e das relações hegemônicas presentes na sociedade. Essa perspectiva contribui “[...] na construção e fortalecimento de uma organização de trabalhadores camponeses, que assume como objetivo a transformação da sociedade”.

É o conhecimento se tornando significativo, fortalecendo e problematizando o próprio conhecimento, possibilitando, a partir das questões políticas pedagógicas, uma oportunidade de construção de sujeitos críticos. Para isso, o papel da escola precisa ser de fortalecimento das comunidades do campo, dos seus sujeitos. Sobre essa ótica, Caldart (2003, p. 64) afirma:

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.

A Educação do Campo é construída com os sujeitos do campo, pois estes trazem aspectos políticos pedagógicos, de construção coletiva, de sujeitos sociais, de lutas, preservando

saberes, memórias e construindo novos conhecimentos. Do contrário, não seria Educação do Campo.

### 2.3 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E O CURRÍCULO NA ATUALIDADE

Pensar sobre o currículo é basilar para o desenvolvimento das práticas educativas. Tal olhar está pautado na concepção de educação como prática social que contribui para o processo de humanização dos seres humanos em determinada cultura. Sob esta perspectiva, a escola é um espaço formal de socialização/apropriação dos saberes, bem como pode ser um espaço de reprodução e de hegemonia.

A escola passou, no decorrer dos anos, por inúmeras modificações, no entanto, não podemos atribuir à escola somente a responsabilidade de se adequar às mudanças da sociedade para preparar o aluno às necessidades da sociedade. Ela tem o papel de formação de sujeitos para atuar na sociedade, formando pessoas com condições de operar com questões sociais, com posicionamento crítico em prol da classe trabalhadora.

A escola historicamente se constituiu por uma lógica que, de acordo com Enguita (1989), atende e se adequa às demandas apresentadas pelo sistema a partir da industrialização, suprimindo as necessidades do modo de produção capitalista. Ao dialogarmos sobre a função social da escola esclarecer sobre qual escola estamos falando e qual sujeito queremos formar. Primeiramente, urge compreender que a escola, no Brasil, tem herança colonizadora. Nesta, a prioridade da educação esteve sempre voltada para a burguesia. O proletariado, por sua vez, começou a ter visibilidade no processo de escolarização a partir da necessidade de preparação de força de trabalho.

Em contrapartida, acreditamos em uma escola que forme para a vida, na qual o trabalho está incluído, mas, um trabalho desalienado, consciente, embora inserido nesse modelo de sociedade, uma vez que estamos subordinados às imposições oriundas desse sistema. No entanto, enquanto classe trabalhadora, o posicionamento de resistência e luta deve se fazer presente, e a escola tem a função de mostrar as contradições existentes na sociedade. Para conseguirmos, enquanto classe trabalhadora, agregar condições de enfrentamento, é essencial que a escola garanta a função de ensino dos conhecimentos historicamente construídos, como um direito de todos.

Mesmo diante de avanços referentes às questões organizacionais, a expansão do acesso à escola e, conseqüentemente, a escolarização, não contemplou e não contempla ainda hodiernamente toda a população, tendo em vista os elevados percentuais de analfabetos. De

acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2020, on-line), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), ano de 2019, apontava uma taxa de analfabetismo, das pessoas acima dos 15 anos, estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). Também os limites de permanências dos jovens na escola são bastante elevados. Segundo pesquisa realizada pela Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2022, on-line), “2 milhões de meninas e meninos de 11 a 19 anos que ainda não haviam terminado a educação básica deixaram a escola no Brasil”. Esses números decorrem por diversos motivos, dentre os quais, estão:

Entre quem não está frequentando a escola, metade (48%) afirma que deixou de estudar “porque tinha de trabalhar fora”. Dificuldades de aprendizagem aparecem em patamar também elevado, com 30% afirmando que saíram “por não conseguirem acompanhar as explicações ou atividades”. Em seguida, 29% dizem que desistiram, pois, “a escola não tinha retomado atividades presenciais” e 28% afirmam que “tinham que cuidar de familiares”. Aparecem na lista, também, temas como falta de transporte (18%), gravidez (14%), desafios por ter alguma deficiência (9%), racismo (6%), entre outros (UNICEF, 2022, on-line).

Esses limites são ainda mais fortes em relação aos povos do campo, pois estes apresentam especificidades da sua realidade, como por exemplo o acesso à internet no período da pandemia de covid-19, necessidade de se ausentar da escola para ajudar a família no trabalho com a agricultura, somando-se a todas as demais apresentadas, acima. Os números retratam os limites da classe trabalhadora para estudar e são muitos os desafios em meio à luta pela sobrevivência, e, entre estudar e trabalhar, a segunda opção se sobressai pelas necessidades do dia a dia.

De acordo com Saviani (2012, p. 6), o papel da escola é “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”. Sob esse viés, o currículo precisa garantir que os conhecimentos já existentes sejam ensinados na escola, pois conhecimento é poder, e, para a classe trabalhadora, apropriar-se dos conhecimentos construídos significa munir-se de instrumentos para ocupar os diferentes espaços da sociedade, os quais não devem ser restritos à classe dominante.

O autor Young (2007) apresenta dois conceitos sobre o conhecimento ao discutir o currículo “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O primeiro se refere ao conhecimento que, por algum tempo, esteve restrito à burguesia, até a universalização do acesso ao ensino e à escola pública; e o segundo não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, mas diz respeito ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. Os desafios para as escolas, diante de quais conteúdos devem ser abordados no currículo escolar, são

notórios, uma vez que o engessamento dos sistemas de ensino expõe as escolas e os professores a condições limitadas de pensar sobre seus currículos e para que estes servem.

Para Young (2007, p. 11),

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.

O currículo, considerando suas diferentes dimensões, precisa ser um instrumento no processo de formação do sujeito, possibilitando-lhe a ascensão de vida, avançando em relação à condição em que este se encontra. Considerar as experiências de vida do estudante e sua realidade local, não significa que este deva se manter na mesma condição, mas que tenha condições de compreender e se reconhecer no contexto social no qual está inserido, buscando individual e coletivamente condições melhores de vida e de sociedade.

As famílias atribuem à escola responsabilidade e confiança em relação ao ensinamento de conhecimentos que possibilitem aos sujeitos participarem da sociedade com erudição suficientes para o trabalho e para a organicidade da vida na sociedade. Esta seria, pois, a função da escola, no entanto, é relevante se considerar que a escola é uma instituição, no interior de um sistema, tratada como uma mercadoria.

A educação carrega uma responsabilidade como se tivesse condições de resolver todas as contradições do sistema capitalista. É impossível se discutir a função da escola na sociedade sem se apresentar as tensões e conflitos existentes no contexto educacional. A escola, na atualidade, tem se deparado com desafios básicos da função, como o processo de ensino e de aprendizagem, deixando lacunas na escolarização. Estas são oriundas de diversos fatores existentes no sistema educacional, desde a formação de professores, inicial e continuada, a grande quantidade de estudantes em sala de aula, a precarização das escolas em relação às tecnologias, carência de bibliotecas, entre outras.

A escola deve ser um espaço de apropriação e de construção do conhecimento e, para isso, as condições físicas e humanas devem estar contempladas nas políticas educacionais, e, efetivamente, concretizadas. Compreendemos que, para a escola cumprir sua função social, é imprescindível que os sujeitos formados nela tenham condições de compreender a realidade que os cercam, mediados pelos conhecimentos apropriados na escola, bem como tenham condições de interferir na realidade da sociedade. E nesse sentido, evidenciam-se os desafios

do currículo, pois, o que ensinar? Como ensinar? E para que ensinar? Essas são questões que direcionam as práticas educativas.

É oportuno destacar que os conteúdos trazidos para a escola não são neutros, tampouco desvinculados da realidade histórica. O desafio das escolas é conseguir fazer a relação desses conteúdos com a vida. Os conhecimentos que dão forma ao currículo foram criados e modificados pelo ser humano, a partir da relação de poder nos diferentes tempos históricos. Buscar contextualizar a finalidade desses conteúdos, nas questões práticas da vida, possibilita uma maior proximidade do estudante com o processo de ensino.

Saviani (2000) alerta sobre a importância da seleção dos conteúdos, tendo em vista que os professores perdem muito tempo com atividades descontextualizadas, datas comemorativas, cujas situações geralmente partem de ações isoladas e não vinculadas a um planejamento escolar. Nesse sentido, podemos dizer que a escola poderia aproveitar esse tempo para abordar saberes científicos contextualizados. Saviani (2003) defende a escola como uma instituição social, cuja função é a de socializar os saberes sistematizados, pois são estes possibilitam a sua ascensão. Corroborando,

Vê-se, pois, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de “saber escolar” (Saviani, 2000, p. 2).

Nesse sentido, para que os estudantes se apropriem do conhecimento é fundamental compreendermos as diferentes formas de ensinar, ou seja, as diferentes concepções pedagógicas, as quais podem ser usadas consciente ou inconscientemente, mas fazem muita diferença no processo de ensino e de aprendizagem. A escola, desde o seu surgimento, foi pensada fora do contexto escolar, logo, sua lógica de desenvolvimento segue traços conservadores que perpassam o tempo e ainda se fazem presentes nos espaços escolares.

Chervel (1988, p. 9) nos auxilia na compreensão do significado atribuído às disciplinas ao afirmar que,

Não é inútil lembrar aqui a gênese semântica do verbo que, por excelência, designa a atividade pela qual um grupo especializado forma, informa, transforma as jovens gerações no sentido previamente definido pela sociedade. Ao lado de instruir, educar, aprender, é o verbo ensinar que o uso reteve como o correspondente exato do nome da disciplina. Ensinar é, etimologicamente, fazer conhecer por signos. É fazer que a disciplina se transforme, pelo ato pedagógico, em um conjunto significativo que teria por valor a representar e por função de a tornar assimilável.

O autor, supracitado, demonstra compreensão sobre o que seriam as disciplinas escolares, uma vez que estas teriam a função de tornar assimilável o conhecimento. Para os

estudantes, o saber sistematizado estaria vinculado ao ensinar, formação e a informação, esses seriam aspectos presentes nesse mesmo contexto, mas, de maneira dialógica com o ensinar. Para isso, é necessário superar a,

[...] concepção de escola como pura e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, largamente partilhada no mundo das ciências humanas e pelo grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina (Chervel, 1988, p. 8).

Superar essa concepção enraizada na escola é um desafio, tanto para os professores, quanto para os estudantes. Para os estudantes, criar uma rotina mais interativa e dinâmica na escola é, muitas vezes, compreendida por eles e também pelas famílias como desperdício de tempo do processo de ensino e de aprendizagem. Essas dificuldades têm estado bastante presentes nas escolas, bem como geram desmotivação em relação à aprendizagem.

Alguns fatores nos auxiliam na compreensão sobre o motivo de tal desinteresse. Ao analisarmos a escola no seu percurso histórico, em se tratando de inovação, ainda temos muitos desafios, pois, as escolas, na sua grande maioria, não conseguem se organizar a partir de um planejamento de ações coletivas, que possibilite aos professores pensar dinâmicas externas à sala de aula, construindo uma cultura escolar que perpassa os muros da escola.

Chervel (1988, p. 14) questiona o papel das disciplinas escolares, seu funcionamento, e qual a função destas na formação desejada dos estudantes, e, se estas, de fato, têm eficácia no que se pretende realmente como resultado de ensino. “As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso trazer um conteúdo de instrução colocado ao serviço de uma finalidade educativa”.

Desse modo, os conteúdos escolares precisam dialogar com as questões da realidade para fazer sentido para os estudantes, de maneira que estes entendam o conteúdo das disciplinas como algo que está presente no dia a dia. Assim, os conteúdos se apresentam com finalidades que vão além de cumprir com a lista de conteúdo de um currículo formal,

Concebemos então porque o papel da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares. A educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem de suas finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programas (Chervel, 1988, p. 14).

Destarte, a educação precisa caracterizar-se como problematizadora no intuito de os estudantes expressarem suas compreensões iniciais sobre determinado assunto/conteúdo, fazendo conexões com as situações reais da sociedade. Saviani (2012) discorre na Pedagogia Histórico-Crítica sobre a possibilidade de demonstrar, nas práticas pedagógicas, as contradições existentes na sociedade, mediante o currículo como forma de trazer à tona essas

problematizações para o contexto, para o diálogo. A escola é um espaço onde as contradições estão presentes e, nestas contradições, surgem debates, movimentos de diálogos que constroem e desconstroem opiniões. É também na escola que se evidenciam as problemáticas sociais. Em vista disso, a escola converte-se em um espaço para se dialogar sobre questões, como: o machismo, os preconceitos existentes, as relações de poder, questões presentes na sociedade, e que na escola precisam ser dialogadas.

Apesar da demonstração da educação como fundamental, inúmeras lacunas vão permanecendo no decorrer do processo histórico. Estas impedem que a educação cumpra com sua função social, como o de fomentar a construção de consciência, por meio da qual se possibilite momentos de reflexão e de questionamentos sobre o sistema capitalista – sobre a própria educação ser uma mercadoria, e sobre a condição de acesso a maior tempo de permanência, uma vez que estes ainda permanecessem para a classe burguesa.

Os desafios atribuídos para a escola são diversos, perpassam pela responsabilidade de formação para trabalho (digno/ humano), para a vida, na qual, diante das diversas tarefas das escolas, esta acaba se tornando um espaço em disputa, onde o conhecimento abordado está em disputa, e a escola se perde diante da sua função. De acordo com Dalmagro (2010, p. 88),

A escola oscila entre as mais diversas tarefas, numa lógica em que se propõe a ensinar tudo para não ensinar nada. Sobrecarrega-se de funções que pretendem tornar seus estudantes empregáveis, cidadãos, em uma sociedade que não garante trabalho, quanto mais dignidade.

Corroboramos o posicionamento da autora sobre as diversas funções atribuídas para a escola, e diríamos que se torna difícil a escola definir a sua função social, de socialização, produção de conhecimento de ensino e de aprendizagem em um movimento dialético, dialógico, em uma sociedade onde os interesses do capital se sobrepõem à educação. É atribuída à escola uma responsabilidade em relação ao ensino, que, na prática, não tem condições de desenvolver pelas inúmeras forças contrárias existentes. No entender de Freitas (2017), construir uma escola nesse contexto de contradições demanda articulação conjunta de universidades, órgãos oficiais responsáveis pela educação, juntamente com os movimentos sociais, pois é ali que se aprendem os ideais e as necessidades da classe explorada.

A construção da escola é tarefa coletiva daqueles que buscam na educação uma possibilidade de libertação, em contraposição às finalidades educativas impostas pelo capital, uma vez que estas preparam os sujeitos como força de trabalho eficiente e obediente para o mercado capitalista, atualmente com forte presença das tecnologias digitais. Esse avanço tecnológico na educação, denominado, por Freitas (2022), como “neotecnicismo digital”,

possibilita um maior controle sobre conteúdos, processos educativos e avaliações, e também incorpora no trabalho pedagógico as mudanças provocadas pela crise do capitalismo, que vai impondo no mercado do trabalho, vai garantindo espaço para a privatização da educação visando tirar do Estado a responsabilidade e colocar nas mãos do empresariado.

A função da escola, diante das contradições do sistema capitalista, deve estar,

Guiado por matrizes formativas, que possibilite o acesso ao conhecimento acumulado, e portanto às ciências e as artes, e guiando-se igualmente pela crítica da organização interna das escolas (que na escola atual reproduz os princípios da organização social verticalizada) é uma qualidade social que prepara as lutas por uma sociedade de outro tipo, onde a igualdade e uma democracia do tipo superior, portanto baseada na participação e construção coletiva, apontam para um tipo de vida para além da geração e acumulação de valor ilimitado e desigual, e ensaiam novas relações sociais superadoras da era do capital, nos limites possíveis da luta (Freitas, 2022, n.p.).

Em vista disso, compreendemos que a escola, na atualidade, deve ser o espaço onde os alunos tenham condição de se auto-organizar individual e coletivamente, com leituras críticas do sistema social vigente, com pautas coletivas, com leitura de mundo. E, para isso, a escola precisa se inserir na realidade, estar conectada com a realidade social. Ela deve ser o laboratório da sociedade, que, embasada no conhecimento acumulado e dialogando com as realidades de cada local, seja possível de se pensar as relações da sociedade, do trabalho, buscando visualizar uma nova forma de organização da sociedade.

A escola é também um espaço para tratar das diferentes dimensões do ser humano, da arte e do corpo, onde estes expressem os sentimentos presentes, não de forma engessada por disciplinas escolares, mas reflita as emoções expressas na organicidade, na coletividade, na solidariedade, na cooperação, na realização de trabalhos necessários e educativos. A escola é, pois, um espaço composto por pessoas com diferentes formações socioculturais.

Conforme Gomes (2007), a diversidade é compreendida como uma construção social, histórica, cultural que vai compondo um contexto diverso. Nesse sentido, pensar o currículo de maneira homogênea é negar a diversidade de sujeitos existentes nos espaços escolares. Logo, o currículo escolar tem como desafio promover a igualdade, considerando-se as diferenças existentes. E esse desafio perpassa o currículo formal, de maneira a inserir a diversidade como tema a ser desenvolvido na prática da sala de aula, ou seja, como currículo em ação.

Para Fernandes e Freitas (2007, p. 23),

[...] a escola, portanto, não é apenas um local onde se aprende um determinado conteúdo escolar, mas um espaço onde se aprende a construir relações com as “coisas” (mundo natural) e com as “pessoas” (mundo social). Essas relações devem propiciar a inclusão de todos e o desenvolvimento da autonomia e autodireção dos estudantes, com vistas a que participem como construtores de uma nova vida social.

Sendo assim, contemplar no currículo escolar saberes que congreguem essa diversidade, é possibilitar que os sujeitos construam relações com a sociedade numa perspectiva de emancipação social. De acordo com Arroyo (2007), o currículo escolar deve favorecer o direito do estudante ao acesso ao conhecimento, superando a visão mercantilista, e possibilitando conhecer os saberes relacionados ao mundo do trabalho, garantindo nesse sentido à formação integral do ser humano. Na atualidade, pensar a formação integral dos estudantes implica também as tecnologias, as quais, ainda, não são acessíveis para todas as escolas e estudantes. Embora as tecnologias sejam reconhecidas como uma das competências a serem desenvolvidas no texto da BNCC, na prática das escolas públicas, principalmente do campo, este acesso está ausente das salas de aula.

Buscamos apresentar, até aqui, um breve percurso sobre a constituição e a função social da escola, bem como trazer elementos do currículo, suas teorias e manifestações. Assim, compreendemos que o currículo, na atualidade precisa assumir um compromisso crítico na formação dos sujeitos, o que só será possível se existir uma reorganização curricular que contemple as diversidades existentes na escola, a partir de uma luta contra a homogeneização dos saberes que se expressam no currículo formal. No capítulo, a seguir, dialogamos sobre a cultura e os saberes camponeses na Educação do Campo.

### 3 CULTURA E SABERES CAMPONESES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Então (o camponês) descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas como sujeito da história (FREIRE, 1981, p. 73).*

O currículo é uma seleção de conhecimentos a ser ensinado na escola, nesse sentido o currículo precisa garantir os ensinamentos historicamente construídos pela humanidade, e também dialogar com as realidades de cada espaço. Ao se tratar do currículo na Educação do Campo, se faz necessário conhecer a realidade histórica de luta dos sujeitos do campo.

A luta histórica dos camponeses, no Brasil, é um processo de enfrentamento contra as desigualdades sofridas pelos povos camponeses, herança de um processo excludente e sem o reconhecimento dos sujeitos do campo. A estrutura fundiária implantada no país, de acordo com Paim (2011, p. 65), “constrói uma história de desigualdade e injustiça social, em que negros, índios, e mestiços, ficam a margem do processo, e por isso, sem garantias em relação posse da terra”.

Nesse contexto de desigualdades históricas e de povos marginalizados, cujos direitos são negados, surgem grupos que buscam, de maneira coletiva e organizada, lutar pelo acesso à terra. A consolidação do campesinato ocorre no seio dessas contradições e na contraposição do modelo de agricultura capitalista, haja vista que estes são excluídos historicamente, desde a implementação do modelo agroexportador até o modelo urbano industrial, tornando invisível a existência dos saberes e da produção do modo próprio de vida.

No entender de Ghedini, Janata e Schwendler (2010, p. 178),

*Essa diversidade camponesa no contexto da história do campesinato expressa, por um lado, que os sujeitos do campo construíram diferentes formas de organizar a vida, o trabalho e a cultura a partir das condições concretas de produção material e simbólica da existência e, por outro, uma história de desigualdade social, política e econômica que retrata as profundas contradições do modo de produção capitalista.*

Organizações de pessoas com objetivos comuns vai ganhando força na busca de propriedade para plantar, obter seu sustento, e fazer da terra sua fonte de renda. Nos anos 1950, de acordo com Medeiros (1989), entra em cena a luta dos trabalhadores rurais, associações de camponeses, Ligas Camponesas, tornando-a visível à sociedade. Ainda, em pontos bastante distantes, a Reforma Agrária começa a ganhar espaço nos debates políticos do país, ao mesmo tempo em que forças contrárias também começam a se mobilizar, no intuito de expor os

camponeses, mais uma vez, como incapazes, sem condições de se organizarem, desmerecendo a luta dos povos do campo.

O sujeito camponês possui a partir da terra a produção da cultura camponesa, dos seus saberes, de maneira que esta também é fonte de sustento e renda da família. A história de vida dos camponeses é uma fonte de conhecimento de saberes, de cultura, advinda de gerações, assim, esses saberes articulados, aos fundamentos da Educação do Campo, constituem-se na construção de uma educação significativa para os povos camponeses.

O MST possui características próprias no modo de pensar o campesinato, ao aportar preocupações com a organicidade das famílias no campo, a qualidade de vida, a alimentação saudável, bem como a preocupação com o acesso destes em relação à educação, nos diferentes níveis, cultura e lazer. Com base nesse contexto, estaremos dialogando, no presente capítulo, sobre a cultura camponesa na Educação do Campo e sobre o currículo.

### 3.1 CULTURA CAMPONESA E A LUTA PELA TERRA NO MST

No entender de Raymond Williams (1992), existe uma complexidade quanto ao termo cultura. O autor apresenta elementos diversos para pensar a cultura, por exemplo, a língua, o sistema de pensamento e de consciência, a ideologia, conjunto de obras de artes, ou seja, um sistema de significações que abre espaço para estudos nas instituições, na arte, no conhecimento, fazendo relações com um sistema de significações que vai se constituindo em um modo de ser, de maneira que a formação de uma sociedade vai se constituindo a partir dos significados e direções comuns, nas trocas de experiências, criando um modo próprio de ser, mas que tem a construção e reconstrução de cada ser na sua individualidade.

“Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa tudo isso nas instituições, nas artes e no conhecimento” (Williams, 1958, p. 1). Cultura designa “todo um modo de vida; os significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado, os processos especiais e de esforço coletivo” (Williams, 1958, p. 2).

A cultura se refere à humanidade como um todo, e, ao mesmo tempo, a cada um dos povos, das comunidades, das nações, das organizações sociais. Cada grupo organizado apresenta uma realidade cultural específica daqueles sujeitos, as quais são determinadas pelas suas práticas, costumes, concepções, de maneira que estas também vão se modificando e se transformando de acordo com cada período histórico, com as mudanças naturais, e das forças que as condicionam a transformação. Vale ressaltar que muitas mudanças ocorrem na tentativa

de se superar conflitos e interesses gerados no seio da sociedade, alguns impulsionados pela lógica do mercado, no modo de produção no sistema capitalista, a exemplo, o cultivo agrícola, que sofre influências diretas com a lógica do agronegócio. Essas tensões oriundas das forças dominantes demandam às organizações sociais pensar em novas possibilidades, formas de manter suas culturas.

Nas palavras de Williams (1958, p. 5), ao tratar da cultura afirmando que “a cultura é de todos”, remete-se a pensar na cultura a partir das especificidades de cada indivíduo e de cada coletivo, a forma de pensar as habilidades, as mudanças de relacionamentos, os surgimentos de linguagens e pensamentos diferentes. “Uma cultura é significada comuns, o produto de todo um povo, e os significados individuais disponibilizados, o produto de uma experiência pessoal e social empenhada de um indivíduo”.

Nessa perspectiva, o respeito a cada saber, a cada conhecimento é fundamental na construção de uma cultura coletiva sobre determinada situação. Para Santos (2006), cultura é toda forma em que a sociedade está organizada, também defende que se trata de costumes, valores, conhecimentos específicos de um povo.

A cultura é a identidade de um povo, as experiências e a forma de viver que perpassa de geração para geração. Conforme afirma Chauí (2006, p. 251), seria o cuidado dos homens e mulheres com as questões da natureza. Ao se tratar do MST, diríamos que essa cultura está relacionada à identidade Sem Terra, às memórias, às experiências, que se constroem todos os dias. Seria um “conjunto de práticas, comportamentos, ações e instituições pelas quais os humanos se relacionam entre si e com a natureza e dela se distinguem, agindo sobre ela ou através dela, modificando-a”.

A cultura camponesa no MST congrega, em seus princípios, o cuidado com o modo de vida, as formas de apropriação, a redistribuição e o uso dos bens naturais. A organização da produção é familiar, a gestão e a produção também são desenvolvidas pelos membros da família. Os saberes e a cultura camponesa no MST estão diretamente ligados ao cuidado com a vida, com as pessoas e com a natureza. A cultura do cuidado é uma prática cultivada no MST. Não negamos, contudo, as inúmeras contradições e relações de poder que também estão presentes na organicidade dos movimentos sociais.

A identidade camponesa se constrói juntamente com a formação dos assentamentos no MST. A organização das famílias que buscavam um espaço de terra constitui hoje a comunidade com expressiva identidade camponesa de luta. Essa identidade também se constrói com a participação dos sujeitos nos diferentes espaços sociais, na igreja, na comunidade, na escola,

nos espaços de formação coletiva, na organicidade dos grupos entre outros, contribui para o desenvolvimento das pessoas e para formação política, social e cultural. Ademais,

Criar uma identidade num espaço desconhecido, onde cada dia é um novo conhecer, exige desses agricultores um esforço que perpassa sua condição de camponês. Entre erros e acertos uma nova territorialidade vai sendo construída. Muitos abandonam, desistem, vão para outros lugares, mas há aqueles que ficam, resistem e começam a construir um território no qual as marcas de sua história vão sendo fixadas como marcos de sua identidade (Medeiros, 2006, p. 4-5).

A resistência dos camponeses que conseguem permanecer nos acampamentos, no processo de construção de um novo território, no caso, o assentamento, estão encharcados da diversidade de famílias que lutam por um mesmo objetivo, são filhos de agricultores, são peões, são pequenos trabalhadores rurais, arrendatários, que, por algum motivo, foram privados do direito ao uso da terra, e iniciam a construção de uma cultura coletiva. Cada assentamento vai se constituindo com suas peculiaridades e as pessoas vão atribuindo àquele território características próprias de cada grupo, as famílias que são oriundas dos diferentes locais, com diferentes culturas, vão criando formas de se organizar.

O território, aqui, passa a ser tanto geograficamente como diversidade, existência, no sentido que Fernandes (2012, p. 744, grifo autor) nos apresenta:

*O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de resistência da família, que muitas vezes pode ser constituída por mais de uma família.*

A ocupação do território é um dos momentos mais significativos na organização do MST, como um movimento social do campo, cujo objetivo reside em conquistar a terra, reunindo pessoas com identidade comum - Sem Terra.

Nos anos 1970 e 1980 ocorrem as primeiras experiências de ocupação no Estado do Rio Grande do Sul, berço do surgimento do MST, no Brasil. De acordo com Oliveira (2001), é importante destacar o protagonismo do MST na luta pela terra, mas esse não foi o único e não é. A Luta dos indígenas pela demarcação de seus territórios, os posseiros pela terra de trabalho, os peões contra a peonagem, as lutas contra a escravidão branca, são exemplos de resistência, para entrar na terra, ocupar um pedaço de chão e transformar em um espaço de produção de vida digna.

Segundo Fernandes e Stedile (2012, p. 33), “o MST nasceu como um movimento camponês, cuja como bandeira reivindicava três questões prioritárias: terra, Reforma Agrária e mudanças gerais na sociedade”. Para o MST, para além da terra, existem outras lutas que se

fazem necessárias e que são direitos dos sujeitos, tanto do campo como da cidade, como exemplo: a educação.

Objetivamos, aqui, relatar sobre a história do surgimento do MST, a partir de relatos, poemas, documentários de pessoas que participaram das primeiras ocupações de terra, pois entendemos que diferentes são as formas de o povo camponês ocupar o espaço de memória da história da luta. A educadora e militante Salete Maria Campigotto, relata fatos importantes anteriores ao surgimento do MST:

[...] em 78 ouve na nossa região um conflito muito grande entre indígenas e colonos por causa das terras indígenas, aí foi também uma oportunidade, porque o povo falava muito dos indígenas que eram preguiçosos que eram vagabundos tudo isso né... Então, esse despejo que os indígenas tiveram resultou de muita gente que se revoltou. Para mim foi um momento muito importante, porque eu consegui entender que esse conflito foi algo gerado por conta de reconquistar suas terras. Do mesmo jeito que os colonos, que a gente chamava na época, tinham o direito e o dever de lutar pelas suas terras (Campigotto, 2021, n.p.).

Como mencionado anteriormente, os povos indígenas e quilombolas tiveram um papel importante na luta contra as desigualdades dos povos camponeses, lutando pelo reconhecimento de seus espaços, de sua cultura, do acesso e permanência em seus territórios. Nesse sentido, como diz Campigotto (2021) os colonos e indígenas no Rio Grande do Sul, protagonizaram um processo que contribuiu para outros momentos de luta,

A partir daí a gente já começou a fazer reuniões nas comunidades do interior de Ronda Alta para ir organizando o povo que não tinha terra. Nós trazíamos exemplo dos anos 60 onde o Brizola desapropriou uma fazenda próximo aqui [Encruzilhada Natalino]. Então nós já tínhamos uma herança que quando o povo se mobilizasse teria Conquista. Em 79 eu participei das Comunidades Eclesiais de Base [que contribuiu na organização para a ocupação]. Em 7 e 20 de setembro, houveram no município de Ronda Alta ocupações, com aqueles que tinham saído da área indígena e com os que precisavam se organizar e lutar pela terra. Em 81 a gente também foi para o acampamento na Encruzilhada Natalino. Foi um acampamento que durou três anos (Campigotto, 2021, n.p.).

O processo de ocupação originou-se a partir de inúmeros exemplos de organizações ocorridos, no Brasil, inclusive nas regiões do Rio Grande Sul. A contribuição das Comunidades Eclesiais de Base (CEB) para a formação das pessoas que estavam à frente do processo possibilitou alguns entendimentos para o diálogo com as pessoas, esclarecimentos sobre questões da sociedade, bem como a compreensão sobre a organização das pessoas como possibilidade de conquista. O longo período no acampamento favoreceu que famílias vivessem momentos de dificuldades,

Período muito difícil, porque ainda tinha ditadura militar. Ficamos de janeiro a julho de 1981 na beira da estrada, neste acampamento da Encruzilhada Natalino no município de Ronda Alta. Nós éramos em mais de 600 famílias e famílias numerosas. Em 31 de julho de 1981, esse nosso acampamento ele foi tomado pelo exército

brasileiro no comando do Coroa com apelido de curió que resolveu o problema na Serra Pelada e também no Araguaia e só depois ficamos sabendo quem era esse sujeito. Mas foi aí um período bastante difícil para nós (Campigotto, 2021, n.p.).

A invasão do exército no acampamento, num ato de repressão às famílias e como forma de amedrontar as pessoas, torna ainda mais difícil os dias, sendo que muitas pessoas acabaram desistindo do acampamento, pois as dificuldades eram desde as questões básicas de sobrevivência, até o medo e a insegurança. Corroborando,

Todos os apoios [entradas de acesso] que nós tínhamos nessa época eles trancaram. Nós tinha o padre da Ronda Alta que vinha todo dia celebrar a missa com nós. Trancaram a entrada de comida, aí eles serviam com caminhão da antiga COBAL. Sitiaram nós, ninguém entrava e ninguém saía. Eles conseguiram secar o lago que nós lavava roupa. As nossas fontes de água, sem contar que as noites eram todas muito difícil de dormir, porque eles passavam com corrente atrás dos carros para fazer com que a gente desistisse do acampamento. Um mês com o acampamento sitiado eles conseguiram desmontar com a metade do nosso acampamento; aí o Coronel não conseguiu desmontar a outra metade (Campigotto, 2021, n.p.).

Várias foram as tentativas de desarticular as pessoas do acampamento para que as mesmas desistissem. Inúmeras famílias não permaneceram no acampamento, pois a cada dia a situação se tornava mais complicada. Sem acesso à água, com dificuldade para conseguirem alimentação, muitos optaram por se retirar do acampamento,

E então nós aguentamos mais um período na encruzilhada Natalino, mas quando o Coronel curió tirou o seu aparato ele deixou a brigada militar e com policiais secretos no meio de nós inclusive um tal de Toninho do INCRA. Aí foi uma grande lição para o movimento, que nós precisávamos se organizar em grupo para que as pessoas se conhecessem melhor. Tínhamos uma organização de uma equipe Central que nós não chamava de coordenação, mas de comissão Central. [...] Nós tinha duas mulheres que participavam, e aí engraçado que os maridos acompanhavam elas. Nas reuniões não abriam a boca, mas acompanhavam elas, por toda essa questão do preconceito (Campigotto, 2021, n.p.).

Com a entrada do exército no acampamento, militares secretos ficam no espaço, monitorando as estratégias e complicando as ações dos acampados. Para a organização do grupo, que estava acampado, este momento proporcionou se reconhecer que algumas estratégias precisavam ser tomadas, inclusive para as pessoas se conhecerem melhor. Inicia-se, assim, uma organicidade por grupos, também com a intencionalidade de dividir as tarefas e atribuir responsabilidades a todos do acampamento. Outrossim,

Então tínhamos a equipe que recebia as doações de roupa, de alimento, depois faziam as distribuições. A equipe da água, disciplina, higiene, saúde, e fomos formando equipes que começasse a pensar a questão [a organização do processo], que nós chamava dos núcleos, para pensar inclusive no estudo: do estatuto da terra, das cartilhas da CPT, das notícias. Era uma pequena formação (Campigotto, 2021, n.p.).

Esse processo de organicidade do acampamento servia para as questões práticas das demandas diárias, bem como suscita-se a compreensão sobre a importância de as famílias acampadas entenderem de assuntos que estavam diretamente ligados às questões da terra e da luta pela terra.

Para Caldart (2004b), a organização ocorrida, em 1979, na encruzilhada Natalino no Rio Grande do Sul, revestiu-se do momento em que se deu a maior visibilidade para a organização social, que, posteriormente, projetava-se como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Seu Valdomiro, militante do MST, e morador no assentamento 25 de Maio de Abelardo Luz, em entrevista, relatou-nos que:

Em 83 foi o primeiro Encontro Nacional em Cascavel no Paraná. Eu morava em Campo Erê e já tinha um acampamento, chamado Burro Branco, só que ele não era organizado pelo movimento Sem Terra. E nós começamos naquela época chamar o povo para ocupação que aconteceu em 85. Porque antes de 83 não existia coordenação do movimento. A coordenação do movimento saiu em 83 lá em Cascavel no I Encontro Nacional (Baumgratz, 2022, n.p.).

O encontro citado, acima, fora composto por representantes dos três estados do Sul, quais sejam: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. E, torna-se oficial a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Esse momento foi um marco na organicidade dos camponeses Sem Terra, pois a partir desse encontro, vários locais começaram a organizar famílias para a ocupação que aconteceu posteriormente no ano de 1985 no estado de Santa Catarina. Diversos municípios participaram do processo de organização, sendo que estes se direcionavam para alguns municípios onde o latifúndio estava presente. Segundo Irma Brunetto, dirigente Nacional do MST:

[...] nós decidimos que quem era mais do oeste ocupava Abelardo e quem era do extremo oeste, de Palmitos, Mondaí, Caibi, São Miguel, Romelândia, Anchieta, São José do Cedro, todos esses municípios ocupavam São Miguel”. Além de Abelardo Luz e São Miguel do Oeste, também se ocuparam fazendas nos municípios de Ponte Serrada, Romelândia, Maravilha, Descanso e Mondaí na mesma noite (Brunetto, 2013 *apud* Siqueira, 2014, p. 46).

De acordo com Fabris (2017), Abelardo Luz, em Santa Catarina, município também conhecido pela grande concentração de terras, foi o primeiro a realizar uma ocupação após o Movimento Sem Terra estar oficialmente organizado.

A conquista da terra pode ser vista por vários vieses, da conquista da terra como um pedaço de chão, mas também como um espaço que possibilita a produção de alimentos, condição de vida digna, construção de identidade coletiva, características que fazem parte da cultura camponesa no MST. Bogo (2000, p. 9) assevera que “Cultura para nós significa tudo o que criamos, fazemos e sentimos ao produzir nossa existência”. Nessas palavras, o autor define

cultura no movimento Sem Terra. Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a cultura está relacionada a toda forma de produção de conhecimento, seja na agricultura, na educação, nos espaços culturais e de lazer, nos diferentes setores do movimento. Ainda,

Cada vez mais a cultura se tornará consciência, por que tudo que fazemos e sentimos constituirá a existência de nossa organização. Assim a educação, a religião, o trabalho, a mecanização e a preservação da natureza, a agrovila, a agroindústria, a beleza do assentamento, as músicas, as místicas. Enfim, tudo o que existe ou acontece no assentamento é a cultura dos Trabalhadores Sem Terra, que manifesta e transforma-se em consciência social na medida em que as pessoas passam a repetir tais manifestações de forma consciente e se preocupam em desenvolver aspectos para aperfeiçoar a construção da existência social nas áreas de Reforma Agrária (Bogo, 2000, p. 6-7).

Nessa perspectiva em que o autor nos apresenta a cultura no MST, esta representa cada ação realizada e repetida com a intencionalidade de formação política, social e cultural. A cultura está no conjunto das inúmeras questões que se apresentam no contexto dos assentamentos e que contribuem para a formação social dos sujeitos. Podemos dizer, então, que cultura é tudo o que fazemos para produzir nossa existência. Todas as aprendizagens e conhecimentos que a humanidade produziu e produz podem ser compreendidas como cultura, pois são estas descobertas, passadas de geração para geração, vão se constituindo em saberes que se efetivam e se tornam como práticas permanentes na sociedade. As brincadeiras, os jogos, as danças e a própria maneira com que conduzimos determinados trabalhos são culturalmente transmitidos de geração para geração e aperfeiçoados, modificados, de acordo com cada período histórico.

Para Bogo (2000), a cultura, é, portanto, algo concreto que se move nos ambientes onde a existência é produzida de maneira invisível e produz a existência de um determinado grupo social. Para o MST, cada espaço é um ambiente enriquecido culturalmente, pois a diversidade de conhecimento detida pelos sujeitos, possibilita encharcar de novos aprendizados num processo de construção coletiva, de formação social, cultural, política e econômica em que todos sejam protagonistas.

A cultura é transmitida a partir da escrita, da oralidade, de maneira visual e também dos sentimentos. Nesse sentido, o camponês usa principalmente a oralidade como forma de transmitir seus conhecimentos, assim como atividades práticas de socialização são meios de trocas de saberes. Damasceno (1993) ressalta que, ao se vivenciar uma ocupação de área organizada pelo MST, pode-se perceber com nitidez que esse processo é uma escola política. Neste momento, o camponês expressa inúmeros sentimentos, medo, solidão, certezas, dúvidas, mas pratica em todo tempo a solidariedade. Assim, diríamos que este sentimento de solidariedade mencionados pela autora, torna-se uma cultura na organização do MST. Mesmo

com heterogeneidade de pensamentos, de concepções, e contradições em relação a debates de gênero, em relações de poder que também estão no interior da organização, ainda, pode-se dizer que o espírito da coletividade, do respeito, da humanização está presente no MST, constituindo-se cultura presente na organização.

A cultura no MST é a cultura dos Sem Terra. De acordo com Bogo (2000, p. 23), “Sem Terra deixa de ser uma categoria social para torna-se nome próprio quando identifica um grupo social que decidiu ser sujeito para mudar de condição social através da organização política, forjando daí a sua própria identidade, com ideologia e valores”. À medida em que a organização do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra caminha, suas percepções em relação à própria organização também mudam, aperfeiçoam-se, traçam estratégias para articular suas demandas no conjunto da coletividade, e, isso, aos poucos vai se constituindo como características do próprio movimento. Desde os cuidados com a terra, com as pessoas, todo o conjunto da natureza são formas de aprendizados, imbricados na cultura do MST, que prima por respeitar as plantas as águas, enfim, todas as dimensões da natureza, na intenção de construir uma cultura em que o ser humano não se sinta o “dono do universo”, agindo irracionalmente em relação a este.

A esperança dos Sem Terra está na conquista da terra. Como forma de manter a dignidade busca romper o latifúndio, “chega a constatação que o esqueleto do homem é o esqueleto do latifúndio, onde a carne de ambos foi comida pelo capital” (Bogo, 2000, p. 25). Usando a analogia apresentada pelo autor discorremos sobre as consequências da fome e do latifúndio na vida das pessoas. Ambas aniquilam as forças, e jogam às margens parte dos sujeitos que se somam a tantos outros excluídos dos direitos que constitucionalmente lhe são garantidos. As filas da desigualdade, da exclusão, do desrespeito com o outro também aumenta, e, nesse sentido o MST tenta partir de suas lutas, resistir diante de ataques de diferentes ordens, no direito à saúde, à educação, ao acesso à terra, à cultura, entre tantos.

A cultura camponesa é tratada com importância no MST e é atribuída a esta também a responsabilidade de transmitir às futuras gerações as memórias construídas historicamente no movimento. Nessa transmissão cultural de conhecimento, a permanência da identidade de luta e de resistência se fazem necessárias, e, nesse sentido, o currículo na Escola do Campo ocupa um papel basilar na formação dos sujeitos, na socialização dos conhecimentos e na construção de novos. Diante disso, buscaremos discutir sobre a cultura no currículo escolar na educação do campo no item, a seguir,

### 3.2 O TRABALHO E OS SABERES DA CULTURA CAMPONESA

O currículo das escolas do campo está no bojo das lutas e da resistência dos sujeitos. Trata-se da cultura enquanto uma prática social. De acordo com Caldart (2020, on-line), “tratar de cultura camponesa, é tratar da Reforma Agrária Popular e seus componentes, e entender qual cultura a Reforma Agrária popular já está produzindo e tem a potencialidade de produzir”.

A Agroecologia tem um papel fundamental na construção de uma cultura camponesa<sup>10</sup>, que considera os princípios de uma vida saudável e compreende as relações para além da agricultura, onde o cuidado com as pessoas, as relações de gênero, de poder, de distribuição de trabalho e de renda no contexto da família sejam pensadas e reorganizadas. É necessário compreender as riquezas e a diversidade de identidades, culturas e saberes que existem no campo, e cuidar para que tais conhecimentos não sejam relegados diante da brutalidade do sistema capitalista no campo. Nesse sentido, entendemos ser fundamental este debate nas escolas do campo para que desde os Anos Iniciais os estudantes tenham conhecimento sobre os conceitos da Agroecologia, e como estes podem ser praticados na realidade.

A Agroecologia é uma coevolução entre o sujeito social do campo e o meio ambiente ao seu redor, sua natureza exterior. À medida em que produzimos agroecologicamente na terra conquistada, com cooperação, com novas relações sociais, estamos reconstruindo a nós mesmos, nossos coletivos e nossos territórios (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, 2017). É “uma contribuição camponesa à emancipação humana e à restauração revolucionária da relação metabólica sociedade-natureza”, rompida pelo modo de produção capitalista” (Tardin; Guhur, 2017, p. 44).

Nesse contexto, o papel atribuído à Agroecologia perpassa as questões da agricultura. Ela é matriz pedagógica para se pensar a Educação da Campo. Assim, o currículo das escolas do campo, tem um papel fundamental em trazer para o contexto da escola o debate sobre a Agroecologia, que incorpora a natureza e suas relações como fundamento, que contempla as relações de família, de gênero, numa perspectiva de emancipação humana, de libertação, e construção de uma sociedade com consciência sobre os diferentes direitos humanos. A “Agroecologia “chama educação”. Precisa-se dela para seu avanço e, por isso, integra as lutas

---

<sup>10</sup> Trazemos nessa tese o conceito de camponês ou campesino entendendo estes como trabalhador ou pequeno proprietário rural de baixa renda, que vive e trabalha no campo. Este termo é utilizado e assumido pela Via campesina. Mais informações acessar: <https://mab.org.br/wp-content/uploads/2021/02/DECLARA%C3%87%C3%83O-DOS-DIREITOS-DOS-CAMPONESES-E-DAS-CAMPONESAS>.

da Educação do Campo” (Caldart, 2021, p. 359). Os camponeses possuem um papel fundamental na difusão da Agroecologia, que constitui a cultura milenar do campesinato.

Nos assentamentos de Reforma Agrária, assim como em todos os territórios do campo, observamos a entrada do agronegócio, das monoculturas transgênicas, do uso massivo de agrotóxico, e com forte influência do mercado, o que coloca o camponês na complicada tarefa de resistir nos espaços do campo, de maneira sustentável.

De acordo com Ghedini, Janata e Schwendler (2010), é necessário compreender o campesinato na sua diversidade sociocultural, este que historicamente se constrói na contradição socioeconômica, e à medida em que se opõe à cultura capitalista presente na sociedade. Ter essa compreensão é fundamental para se pensar a Educação do Campo. A Educação do Campo não apresenta um modelo pronto, pois precisa respeitar as especificidades dos sujeitos inseridos em cada espaço escolar. Para isso, também deve-se considerar a não homogeneidade nos espaços do campo, assim, por sua vez, o modo de vida e os saberes dos sujeitos não podem ser invisibilizados na construção da Educação do Campo.

A Educação do Campo, de acordo com Caldart (2004a), é um conceito construído nas últimas décadas, a partir da materialidade de sua origem, e também do percurso histórico que acompanha este movimento. Caldart (2012) destaca algumas características na concepção de Educação do Campo: constitui-se como uma luta social para que os trabalhadores do campo tenham acesso à educação, pensada com eles e não para eles; tem a dimensão de pressionar para que as políticas públicas abarquem a diversidade educacional brasileira; traz juntamente com a luta pela educação a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelos direitos dos trabalhadores, pela soberania alimentar entre outras.

Por esses indicativos compreendemos que o currículo das escolas do campo precisa ser pensado com os sujeitos da luta, da base da escola, do assentamento, por se compreender que tais elementos estão presentes nas vivências dessas pessoas, e, que, ao se contemplar a escola e seus eixos condutores, pode-se contemplar conhecimentos e modos de vida dessas pessoas para, pedagogicamente e politicamente, apresentar aos educandos, pois as escolas têm, em sua criação, uma especificidade que lhe é própria. Para Seu Valdomiro, assentado e liderança do assentamento, a história da luta pela terra, pela sua importância, deve estar no currículo da escola, uma vez que os objetos da luta são culturas construídas coletivamente no processo e representam a identidade da organização social. Para ele,

A escola é onde a criança [conhece] [...] Se tu pegar uma criança que vem de fora é ali que ela vai conhecer a história da Luta Pela Terra. É preciso apresentar para ela a bandeira do Movimento e dizer o que ela significa (Baumgratz, 2022, n.p).

Nesse sentido, essa identidade camponesa precisa ser reafirmada nas práticas educativas, no currículo da escola. Ghedini, Janata e Schwendler (2010) afirmam que a Educação do Campo está inserida em um campo de inúmeras disputas e contradições, construídas nas práticas organizativas que visam também a formação política do povo. Nesse contexto, Dona Terezinha<sup>11</sup>, assentada e participante da ocupação da terra, no ano de 1985, comenta:

O que eu penso é que o papel da escola deve ser voltada à história, não se esquecer de como tudo surgiu. E como foi que conquistamos as coisas para os nossos filhos, porque lá fora nós nunca ia conseguir nem um palmo de terra, então essas coisas precisa estar presente na escola (Silva, 2022, n.p.).

Nas palavras de Dona Terezinha, evidencia-se a relevância da luta e sobre como esta deve estar no currículo da escola, assim como a cultura do MST em ocupar o latifúndio improdutivo compreendendo que a necessidade vai além da terra, perpassando para todas as questões que tratam da dignidade humana.

A educação, a partir das especificidades dos sujeitos camponeses e da luta histórica do campesinato, na construção de uma identidade de classe, tem também o compromisso de denunciar as inúmeras formas que deixam os camponeses às margens dos processos existentes na sociedade, a exemplo, o acesso à Educação do Campo e de qualidade pensada com os sujeitos camponeses. Nesse sentido, compreendemos que o currículo da Escola do Campo é também um espaço de disputa, pois se trata da oportunidade de uma formação humanitária, que considere e respeite a história do camponês e do MST. Sobre isso, Caldart (2004a, p. 18) afirma que:

Este é um traço do projeto político e pedagógico da Educação do Campo que não podemos perder jamais, porque estamos diante de uma grande novidade histórica; a possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação.

Corroboramos o posicionamento da autora no que tange ao espaço da Educação do Campo a ser garantido no currículo das escolas, pois é a possibilidade de os próprios sujeitos pensarem o seu trabalho, suas práticas e a sua educação.

O camponês possui um modo de vida diretamente vinculado às questões da natureza, clima, calendários de plantio, tais adequações fazem parte da organicidade dos sujeitos do campo e de sua relação com o mundo do trabalho. Desse modo,

---

<sup>11</sup> As pessoas da comunidade interlocutores da pesquisa serão identificadas pelo seu nome. No entanto, para atender as normas da ABNT, nas citações diretas e nas referências elas serão nomeadas pelos sobrenomes, a saber: Seu Valdomiro - Baumgratz; Dona Terezinha - Silva; Dona Salete Maria - Campigotto; Dona Isabel - Green; Dona Loeri Lourdes Rossetti ou Loi - Turossi.

O campesinato firma e exige tomar o tratamento da cultura em sua pluralidade; trata-se, portanto, de culturas de modo de ser de cada sociedade, nas quais se supera a pretensão de que haja “a cultura” e, fora dela, a “não cultura”, como na particularidade no campo, tem-se as culturas camponesas (Tardin, 2012, p. 179).

O campesinato é um espaço cultural diverso, amplo nos diferentes conhecimentos. Apresenta conhecimentos advindos de gerações. A agricultura é uma das atividades mais antigas desenvolvidas pela humanidade, no entanto, a sua centralidade foi invadida pelo mundo do capital e o espaço do camponês, por seu turno, concebido como local de lucro. No decorrer da história, o campesinato foi se modificando, mas não sem resistência frente às mudanças nos sistemas econômicos na sociedade. Vários sujeitos perpassam pela complexa tentativa de definir o campesinato brasileiro - escravos, colonos, populações indígenas, entre tantos outros que formam essa diversidade de povos, cujos modos de vida integram a relação de cuidado e subsistências a partir da terra. Aliás,

A coexistência e a participação do campesinato nesses diferentes tipos de sistemas sócio-políticos e econômicos e a sua constância quando do fim ou crise dessas sociedades demonstram que essa firmeza precisa ser considerada como uma qualidade intrínseca dessa forma de organização social (Carvalho, 2005, p. 17).

As ressignificações enfrentadas pelo campesinato, nos últimos anos, consolidam a importância dos sujeitos do campo, que vêm se desafiando e resistindo aos limites impostos pelo sistema capitalista. Carvalho (2005) apresenta o campesinato sob três paradigmas: o fim do campesinato, o fim do fim do campesinato e o paradigma da metamorfose do campesinato. O primeiro trata da extinção do campesinato. O segundo, trata a existência a partir da sua resistência. E, o terceiro, trata sobre a mudança do campesinato para agricultura familiar.

A leitura de Carvalho (2005) provoca-nos a pensar no campesinato frente ao modo de produção capitalista, para a sua não exclusão, o camponês, embora defendendo os princípios dos sujeitos do campo, acaba se adequando a este sistema. Nesse sentido, muitos camponeses obrigam-se a arrendar partes de suas terras, pois por falta de recursos não conseguem desenvolver o plantio na área total, ficando com o suficiente para a produção de seus alimentos. Entendemos que agricultura familiar e camponesa são possibilidades de permanência dos sujeitos do campo em seus territórios, produzindo alimentos e resistência diante das monoculturas financiadas pelo grande capital.

Para Esmeraldo (2013), a academia tende a analisar o campesinato a partir de três aspectos: *a forma como se dá a produção*, aqui, com o olhar voltado às questões que envolvem a relação do trabalho, da venda e da força de trabalho da família. A questão *política e social* são os outros dois aspectos analisados. Estes envolvidos no contexto dos valores, as identidades construídas nos espaços camponeses.

O campesinato é imbuído de cultura própria, de tradição, de um modo de vida próprio do camponês. Na contemporaneidade, a organicidade da família camponesa vem sendo discutida por estudiosos, suscitando para o debate questões como o trabalho prático, a divisão sexual do trabalho, a questão econômica.

A identidade do campesinato encontra-se no modo como esse está constituído. Carvalho (2005) destaca que o agricultor camponês recorre ao passado, aos conhecimentos tradicionais, no intuito de transmiti-los a outras gerações, como por exemplo gestão dos recursos, o trabalho familiar, a maneira como devem ser administrados os tempos e o consumo da família. Essa amplitude nas maneiras de se apropriar da natureza também está relacionada com o modo como o camponês foi resistindo e se organizando na produção, no decorrer da história, mediante as mudanças enfrentadas nos espaços do campo.

Existem inúmeras formas de organicidade do campesinato, de diferentes regiões, culturas, religiosidades de acordo com a ancestralidade de cada família, que se diferenciam nas formas de organizar a vida no campo e suas produções. Inseridas nesse contexto capitalista, as famílias camponesas vão se modificando e se reorganizando também culturalmente, diretamente ligadas à questão econômica. Para o camponês, a terra não é somente um elemento da natureza utilizada pelos sujeitos do campo para trabalhar. A terra possui uma relação com a vida, influencia na cultura camponesa e nos seus modos de organizar a vivência no campo.

A organicidade do camponês, na sociedade, gera debates, principalmente quanto às questões políticas e ideológicas. De acordo com Costa e Carvalho (2012, p. 115),

Isso porque a comunidade rural camponesa, sendo um elemento central no modo de vida camponês, lhe dá suporte econômico, político e ideológico para as resistências sociais que permeiam os seus cotidianos, numa afirmação conflituosa de suas especificidades.

A comunidade camponesa é um universo social, econômico, político e cultural que expressa o modo de vida e sua organização social. Nesse sentido, destacamos as organizações dos movimentos sociais do campo, na luta em prol de seus direitos, bem como a defesa e a resistência das famílias no campo. Essa organicidade se expressa nas lutas pelos seus direitos, individuais e coletivos, no enfrentamento a inúmeros limites na sociedade capitalista.

Esmeraldo (2013) discorre sobre o caráter político do campesinato, manifestado nas relações sociais, na resistência e no compromisso com o modo de vida, expressos na sociabilidade dos grupos, na religiosidade, nas festas agrícolas, na produção de valores, que justificam a sua existência. Assim, a organização familiar, que também é do coletivo do

camponês, ganha força diante da luta na continuidade econômica, cultural, patrimonial, afetiva, moral, política e social da vida do camponês. Acrescentando,

O camponês, enquanto unidade familiar de produção e de consumo, assim, como o campesinato, enquanto classe social em construção enfrentam desafios fundamentais para garantir a sua reprodução social numa formação social sob a dominação do modo de produção capitalista: o camponês, para a afirmação da sua autonomia relativa perante as diversas frações do capital; o campesinato, para a construção de uma identidade social que lhe permita constituir-se como classe social e, portanto, como sujeitos social na afirmação de seus interesses de classe (Costa; Carvalho, 2012, p. 116).

Concordamos com os autores, supracitados, no que tange aos inúmeros desafios enfrentados pelos camponeses para resistir e manter suas formas de vida no campo. Não só as influências exteriores dificultam a autonomia no contexto do camponês, mas também a relação de poder no seio da própria família. Existe um conjunto de fatores no sistema capitalista que dificulta a plena autonomia do camponês e do campesinato; dificulta gerir-se nesse cenário quando se busca a construção de um campesinato como classe social, de trabalhadores do campo vinculados à vida na terra e modos de cultivar alimentos, produtos, valores e princípios culturais.

A cultura camponesa possui uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjam na relação com a família, com a comunidade, no modo de construir os processos. Assim, corroboramos com Tardin (2012) sobre a existência de culturas diversas no campo, que se expandem para além da relação com a natureza. Nas relações da vida dos camponeses existe espaço para as formações nas comunidades, tais como, culinária, cursos de manejo animal, agricultura, preparo para as festas religiosas, velórios, entre outras atividades. Existe no camponês uma relação de cuidado com os vizinhos, com os animais e com a terra. A troca, os empréstimos de utensílios, a ajuda mútua nos períodos de plantio, ainda são práticas nos assentamentos, diríamos que, em menor proporção do que antigamente, mas que persistem. Tardin (2012, p. 179) denomina como aproximações ao conceito de culturas camponesas:

[...] culturas camponesas, por meio da formulação relativa à experiência do campesinato brasileiro: influências étnicas, relações cotidianas com a natureza, conhecimento empírico amplo, oralidade e prática, espiritualidade, religiosidade, estética, relações diversificadas de cooperação, forte predominância patriarcal, e relação família, comunidade e território.

Cuidar, cultivar as memórias e os saberes dos povos do campo significa também manter viva a cultura que perpassa por gerações, preservando-a, uma vez que novas técnicas apresentam-se no mundo capitalista como inovadoras e salvadoras de um sistema, ceifando a riqueza de saberes que historicamente os povos do campo exercem em suas práticas, a exemplo do cuidado com as sementes, antigamente recolhidas e guardadas de ano para outro, hoje

grandes multinacionais possuem o controle a partir das transgenias. O cuidado com a vida, com os animais, com a natureza é um exercício de amor que perpassa a obrigação do trabalho como tarefa do campo. Há nesse exercício um saber, que imbuí esse trabalho de particularidades com características próprias do camponês.

De acordo com Tardin (2012), todo o resultado das relações dos seres humanos com a natureza, estabelecidas como modo de vida, pode ser definido como cultura, neste caso, cultura camponesa. No entanto,

[...] o movimento social camponês não se limita à luta pela terra. Mesmo quando essa é a reivindicação principal, ele compreende outros ingredientes. A cultura, a religião, a língua ou dialeto, a etnia ou raça entram na formação e desenvolvimento das suas reivindicações e lutas. Mais que isso, pode-se dizer que a luta pela terra é sempre, ao mesmo tempo, uma luta pela preservação, conquista ou reconquista de um modo de vida e trabalho. Todo um conjunto de valores culturais entra em linha de conta, como componentes de um modo de ser e viver (Ianni, 1986, p. 11).

A resistência camponesa perpassa as reivindicações e os aspectos ligados à terra. De acordo com Ianni (1986, p. 12), há um conjunto de aspectos fundamentais para a construção e reconstrução do modo de vida camponês,

Muitas vezes, é na cultura camponesa que se encontram alguns elementos fundamentais da sua capacidade de luta. A sua língua ou dialeto, religião, valores culturais, histórias, produções musicais, literárias e outras entram na composição das suas condições de vida e trabalho. Visão do mundo. Na luta pela terra pode haver conotações culturais importantes, decisivas, sem as quais seria impossível compreender a força das suas reivindicações econômicas e políticas.

Existem especificidades que são próprias dos camponeses, como a sua maneira de falar, seus dialetos, os costumes religiosos, dentre outros, no entanto, é o trabalho do camponês que melhor o define nas suas especificidades. De acordo com Damasceno (1993, p. 53), “reconhece que o trabalho constitui a prática social mais fundamental, posto ser através da mesma, que os seres humanos atuam sobre a natureza e o mundo social modificando-os e simultaneamente modificando a si próprios nesse processo”. Estas modificações processam-se, também, no contexto de troca de experiências e saberes dos sujeitos, fazendo com que não somente a vida material seja produzida, mas a constituição de um conjunto de representações e ideias ligadas à existência.

Para investigar a organização da vida do camponês, Damasceno (1993, p. 55) cunhou o termo “saber social”, definindo-o como “o saber social é um saber gestado no cotidiano do trabalho e da luta camponesa, é a expressão concreta da consciência desse grupo social; um saber que é útil ao trabalho, aos enfrentamentos vividos cotidianamente pelos camponeses”. Corroboramos com a autora, acrescentando ao saber social do camponês o caráter político e

ideológico. Os conhecimentos dos povos do campo ancoram-se a uma cultura de valores, concepções e modos de vida.

Ainda, Damasceno (1993, p. 56) apresenta três dimensões que qualificam o saber social, quais sejam

1. Trata-se de um saber que é *produzido coletivamente* no processo do trabalho, nas relações de trabalho, na prática organizativa e política, sendo então apropriado pelos camponeses.
2. é um saber *hierarquizado pela prática saber social* do grupo, ou seja, em função das prioridades da vida real, da luta cotidiana.
3. [...] finalmente, a força de esse saber reside em ser o mesmo *instrumento de prática social* permitindo ao grupo se inserir em determinadas relações econômicas, políticas e culturais.

Neste sentido, concordamos com a autora, uma vez que o saber social é construído a partir das relações da vida cotidiana, do trabalho, das trocas de experiências, dos processos de lutas, onde a coletividade, a hierarquia das prioridades, fortalecem-se como instrumentos de práticas sociais que contribuem no processo de inserção dos grupos camponeses nas relações econômicas, sociais e políticas da sociedade.

A cultura camponesa possui um saber social presente na prática produtiva e política do camponês. Estas duas práticas são as que essencialmente transmitem conhecimento social para os descendentes, de maneira a ensinar a interpretação das realidades, aqui imersas pelas questões culturais, as capacidades de compreensão do mundo, as formas organizativas e produtivas. Para Tardin (2012, p. 179), “o campesinato como sujeito social histórico se forja em condições sociais, materiais e políticas acentuadamente diversas que marcarão suas culturalidades”.

Essa cultura se constituiu junto com o campesinato, no decorrer da sua história, de maneira que esta também vai se modificando. De acordo com Godoi, Menezes e Marin (2009), a reprodução do campesinato também ocorre nas formas de uso e apropriação da terra, nas formas de ocupação do solo, na produção, nos manejos de animais, dentre outras maneiras. Ainda, nesse sentido, Tardin (2012) salienta que a agricultura traduz uma relação muito próxima do humano-natureza, assinalada por fortes relações entre o ato de transformar e o ato de criar, uma conexão que se manifesta no cuidado.

Entendemos que a cultura camponesa é perpassada por muitas definições que não se resumem a conceitos e terminologias. Esta se expressa na prática mediante um conjunto de formações sociais e culturais, no fazer cotidiano dos camponeses, representado nas formas de se organizar, produzir e conduzir seus modos de vida. O saber social do camponês está nas especificidades do modo de gerir o espaço no campo, seus saberes e suas experiências.

Nessa relação, Damasceno (1993) menciona outro aspecto da prática social da família camponesa - a inserção dos novos membros da família. Isso acontece ainda muito cedo, e também é dividida por sexo. Para as meninas, cabe o ensino das atividades domésticas, e aos meninos, o ensino das atividades agropecuárias. A organização do camponês, na agricultura familiar, perpassa pela organicidade da família, do trabalho e da economia. Segundo Esmeraldo (2013), a organização dessa produção se alicerça na família, pai, mãe, filhos (as). A execução das tarefas práticas é feita pelo grupo familiar, cuja dinâmica depende dos próprios sujeitos envolvidos ao definirem as prioridades dos trabalhos práticos, bem como ao organizarem os horários de trabalho. No entanto, na venda e na administração da renda produzida, essa tarefa compete ao pai, chefe de família.

Segundo Vergés (2021), na sociedade existe uma separação capitalista do trabalho do camponês, sendo “produtivo” e “reprodutivo”, o que evidencia a cisão entre o trabalho considerado de “mulher” e de “homem”, cabendo à mulher os cuidados com a casa, saúde, educação e a produção de consumo, e ao homem a produção que gera renda.

A mulher camponesa exerce um papel fundamental na produção e no desenvolvimento das atividades voltadas à agricultura. De acordo com Schwendler (2020), a participação da mulher campesina na economia da família tem sido primordial para assegurar a soberania alimentar, garantir alimentos de qualidade, proporcionar bem-estar e assegurar a biodiversidade no campo.

Contudo, ainda permeiam em nossos contextos heranças da sociedade patriarcal, ao se considerar o trabalho da mulher no campo subalterno, invisibilizando-o ou colocando-o como menos importante. Esmeraldo (2013) destaca elementos significativos, coletados em suas pesquisas<sup>12</sup>, quanto à valorização do trabalho na relação de gênero. A mulher camponesa desenvolve diariamente trabalhos na agricultura, no cuidado com os animais, na produção de alimentos, e na manipulação dos alimentos e seus derivados, contribuindo, dessa forma, com a renda da família, e garantindo diversidade de variedades na alimentação. O homem, na grande maioria das vezes, exerce seu papel no trabalho com a agricultura, geralmente, nas monoculturas (soja, milho, cana de açúcar, entre outras), as quais proporcionam renda acumulada anualmente. Este cenário evidencia a invisibilidade do papel da mulher na agricultura e na produção.

---

<sup>12</sup> O protagonismo político de mulheres rurais por seu reconhecimento econômico e social. O texto traz de forma mais apurada os dados coletados no nordeste brasileiro.

No entanto, nos momentos em que, por algum motivo, o homem precisa buscar emprego, é a mulher que permanece nas atividades do campo. Sobre isso, Vergés (2021, p. 206) destaca:

Então, quando eles se desesperam, sucumbindo à impotência, ou vão para longe à procura de emprego, as boas mulheres da terra, que mantêm, faça chuva ou faça sol, uma produção de autoconsumo que é ao mesmo tempo satisfação e rede de proteção, mostram-se como sempre têm sido e seguem sendo: as que dão luz e amortalham, as preservadoras do fogo e a memória, as cuidadoras do lar, o rosto verdadeiro da agricultura, a raiz profunda da vida camponesa.

A resistência das mulheres camponesas vem garantindo a permanência nos territórios, para além da terra, nos territórios da cultura, dos saberes, dos conhecimentos religiosos, das épocas de plantio, dos remédios, dos benzimentos, entre outros. Neste aspecto, a preservação das comunidades campesinas é também a preservação de saberes ancestrais na agricultura.

Muitos são os desafios que se apresentam sobre a questão do trabalho na agricultura. Schwendler (2015a, 2015b, 2020), em seus estudos, aponta elementos importantes para pensarmos sobre a divisão sexual do trabalho, sobre o debate da emancipação da mulher camponesa, partindo da organicidade e da luta política pela terra. Sobre isso, o MST teve e tem um papel importante sobre a questão do empoderamento da mulher, sua autonomia econômica e a luta por seus direitos. As mulheres sempre estiveram presentes nas lutas pela terra, desde as primeiras ocupações, no entanto, segundo Schwendler (2015b, p. 98):

Apesar da participação ativa da mulher, sua inclusão nos espaços decisórios da luta política (como a coordenação do acampamento e assentamento, a coordenação regional e nacional) era fortemente limitada pelas hierarquias de gênero e pela ausência de experiências político-organizativas.

Nesse panorama, a ocupação das mulheres, em alguns espaços, na organicidade do movimento, também foi uma questão de compreensão e entendimento das pessoas do movimento. A participação das mulheres, no processo de luta pela terra, de acordo com Schwendler (2015a), fez com que estas tomassem consciência da luta pelos seus direitos, bem como percebessem que a Reforma Agrária não é neutra em relação de gênero. Essa compreensão se manifestou a partir da organização dos próprios acampamentos e assentamentos, na prática da organicidade dos espaços, dos barracos, da divisão das tarefas. É nesse contexto, que o MST vai discutindo e reconhecendo as raízes patriarcais de relação de gênero, também presentes no movimento, como heranças geracionais de machismo, com tendência a subordinar e a invisibilizar a participação da mulher.

Embora, de acordo com Esmeraldo (2013, p. 249), “[...] o MST envolve toda a família nas suas lutas e manifestações políticas ao colocar no seu discurso a libertação econômica,

social e política para a família trabalhadora rural”. Mesmo assim, existem desafios a serem superados quanto a essa herança patriarcal, presentes na organicidade das famílias ainda nos dias atuais. Destarte,

Lutar para entrar no sindicato rompendo a unidade e as relações de forças historicamente constituídas para e com o masculino significa criar novas relações de forças não mais restritas às do gênero masculino, assim como de interesse do gênero feminino. Significa tencionar e inscrever reivindicações de interesse do outro, do novo gênero sindical, do gênero feminino. O protagonismo político de mulheres rurais por seu reconhecimento econômico e social a sindicalização das mulheres expressa desejos para a conquista de direitos próprios, para se tornarem sujeitos políticos autônomos (Esmeraldo, 2013, p. 246-247).

As lutas travadas pelas mulheres, em busca de seus direitos, reconhecimento e valorização nos diferentes espaços da sociedade, resultaram em conquistas fundamentais nas suas vidas. A participação nos sindicatos rurais, nos movimentos sociais, a busca pelo protagonismo político, a autonomia financeira, a participação na gestão financeira da família, não ocorreu de maneira harmônica, foram muitos embates por conta da resistência masculina em ceder espaços para a atuação das mulheres. Precisamos avançar quanto à participação das mulheres na venda e na administração da renda, uma vez que a centralidade da questão administrativa da renda ainda compete ao homem.

Nos movimentos sociais, especificamente, no MST, as relações de gêneros também passaram por períodos de amadurecimento. Juntamente à luta pela terra, também realizada pelas mulheres, o protagonismo no processo de construção da igualdade de gênero esteve presente na organicidade deste movimento. Nesse contexto,

Nos movimentos sociais de campo, é notória a participação e a organização da mulher, que não apenas transgride sua invisibilidade social e política construída historicamente, mas também protagoniza a luta de gênero no espaço da luta pela terra. Em seu processo organizativo, o movimento social de luta pela terra dinamiza experiências sociopolítico-educativas que contribuem para transformação das relações e identidades de gênero e para o desenvolvimento do capital social e político da mulher camponesa (Schwendler, 2015b, p.88-89).

A participação das mulheres nos movimentos sociais, e também da juventude, cujos espaços revestem-se de construção política, social, de gênero, faz-nos refletir sobre o papel da família no campesinato e as relações de trabalho na economia camponesa, bem como sobre as tensões e os conflitos existentes nos espaços campesinos (Schwendler, 2020). A genderização do trabalho nas famílias camponesas, ainda, coloca a mulher e a juventude em condição submissa frente às relações do trabalho no campo, ao atribuir menor importância ao trabalho das mulheres e dos jovens em relação ao trabalho masculino.

De acordo com Schwendler (2002, p. 3), “a presença ativa da mulher nas lutas sociais contribuiu para o questionamento e/ou a ruptura com algumas práticas cotidianas que relegam a ela um papel secundário na sociedade”. Assim, a inserção da mulher nas lutas sociais em busca de seus direitos, antes não reconhecidos, como: direito à aposentadoria, salário, maternidade, participação nos blocos de produtor rural, entre outras, culminou na formação de consciência política e no protagonismo na construção de identidade de gênero.

Nesse sentido, mesmo com a participação da mulher na vida pública, política, social, inserida nas lutas, ela não relega o compromisso e a responsabilidade em relação às tarefas do lar, o que contribui para a reprodução e a manutenção das relações familiares, enraizadas na sociedade (Schwendler, 2002). Os espaços de organização do MST também refletem a dinâmica machista da sociedade, ao se observar que, por muito tempo, as mulheres não participavam efetivamente das reuniões do assentamento, nem participavam das aulas de educação de jovens e adultos, em razão das tarefas do lar e pela não permissão do marido, conforme assevera Schwendler (2002).

A luta e a participação das mulheres nos movimentos sociais vão além da luta pela casa, moradia, educação, terra, ou quaisquer outros direitos. Precisamos reconhecer que há avanços importantes no processo de reconhecimento do papel da mulher, no entanto, ainda é urgente o reconhecimento da mulher no processo histórico da sociedade. As mulheres precisam ocupar espaços de decisões, centralizados na figura masculina, como por exemplo, na política partidária, na qual as mulheres são minoria, ou em qualquer outro espaço que seja atribuído maior papel de decisão e de poder.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 5º, direitos iguais a homens e a mulheres (Brasil, 1988), constituindo-se como conquista importante para as mulheres em termos de legislação e amparo para as lutas. A estudiosa da temática, Schwendler (2015b), discorre sobre a importância de leis que garantem à mulher condições efetivas de participação política, econômica e social, considerando que a presença desta ainda é bastante restrita nesses espaços.

Schwendler (2020, p. 6) destaca um estudo realizado com jovens a partir de narrativas relacionadas à divisão sexual do trabalho no campo. Menciona os conflitos existentes, decorrentes de uma mudança na compreensão dessa temática, bem como a formação política e social dos sujeitos camponeses em relação à igualdade de gêneros. Para a autora, “A vivência de relações colaborativas que superem a divisão sexual do trabalho nas famílias camponesas é situação ainda em fase embrionária”.

As atividades, desenvolvidas de forma prática, estão inseridas nas experiências empíricas dos camponeses, que vão encontrando formas de realizar os trabalhos, bem como explicações para suas próprias ações. Ainda, nesse sentido, o camponês ao desenvolver as atividades práticas. Na sua propriedade, também está inserido em um contexto mais amplo da sociedade, relações mercantis ligadas à compra e à venda, fatores econômicos que influenciam diretamente no resultado das produções. Assim,

Enquanto a atividade concretizada no processo de trabalho gera um saber prático, a imersão nas relações de produção à medida que vão sendo desveladas (pela prática política) vai gerando um saber social que possibilita ao camponês enfrentar questões relacionadas com as relações de trabalho e com as relações sociais mais amplas que passam pela questão da terra, a obtenção de recursos para produzir e a própria comercialização dos produtos, frutos de seu trabalho (Damasceno, 1993, p. 59).

Para Schwendler (2020, p. 4), as atividades práticas nas quais os camponeses estão inseridos, também são espaços de aprendizado e formação, muitas vezes, negados para as mulheres camponesas. A divisão sexual do trabalho, que é histórica e social, vem reafirmando o espaço de produção ocupado pelo homem e de reprodução pelas mulheres. Ainda, de acordo com a autora, “existe um o valor diferenciado e hierárquico do trabalho na ordem simbólica camponesa”. E, neste aspecto, essa diferenciação perpassa a questão da divisão do trabalho, ampliando-se para as questões de tomadas de decisões, da administração da renda do familiar, dito de outra forma, a figura masculina ainda ocupa um lugar de controle na maioria das famílias camponesas.

O fato de o homem administrar a renda faz com que outras condições estejam presentes nas famílias. Para Schwendler (2020, p. 6), a “divisão de tarefas e a hierarquização do valor social do trabalho pelo sistema sexo/gênero têm efeitos significativos na educação da geração mais jovem”. Nesse sentido, a genderização, presente nas famílias, também têm influência sobre os jovens, sendo passíveis de conflitos entre as gerações, bem como de concepções de sociedade, da divisão sexual do trabalho, de gênero, pois as modificações de concepções também estão voltadas para uma nova forma de se pensar a agricultura.

O saber social, engendrado na prática política do campesinato, é um saber que está também em formação, construído, pensado e repensado a partir dos sujeitos que o compõe, os camponeses. Organizados em movimentos sociais, lutam e resistem frente às dificuldades, por vezes, impostas pela sociedade. Na maioria das vezes, esses trabalhadores são invisibilizados, suas culturas e seus conhecimentos ficam desassistidos, de maneira que tampouco são considerados como sujeitos produtores de conhecimento (Arroyo, 2015).

Nesse sentido, Damasceno (1993) chama a atenção para a existência de duas matrizes que engendram a prática do campesinato. A primeira refere-se à vivência do camponês e sua relação com a natureza; a segunda trata da matriz da produção de saber, da prática política, que nasce da luta, da organicidade e do enfrentamento diante dos opositores de classe. Os camponeses estão constantemente em processo de resistência e são inúmeros os fatores que atingem o campesinato em nome da modernização. Desse modo,

Como era de se esperar as “mudanças” vindas em consequência da modernização conservadora têm atingido os camponeses e suas famílias, e a postura do campesinato ante esta situação não tem sido de passividade, ao contrário, várias formas de resistência e de luta vêm sendo postas em prática. Tais lutas realizam-se a partir de três eixos fundamentais:

- a luta contra a exploração do trabalho (assalariamento agrícola),
- a luta contra a expropriação do produto do trabalho,
- a luta contra a expropriação da terra (expulsão) (Damasceno, 1993, p. 60).

Essas mudanças geram insegurança para os camponeses, pois junto a suas atividades, precisam estar atentos às questões de exploração, seja em relação ao trabalho assalariado, ou à expropriação do trabalho ou da terra. A invasão do espaço do camponês e de seu modo de vida são violências culturais a que os camponeses estão constantemente resistindo. Nesse sentido, a preservação das sementes, o cuidado com a terra e com as águas, a defesa por uma alimentação saudável, estão presentes nas bandeiras de lutas dos camponeses. Aqui, destacamos os camponeses dos movimentos sociais, que tomam esse debate em defesa da vida dos trabalhadores do campo e também da cidade.

O processo de luta no campesinato tem uma formação política e pedagógica, pois, ao mesmo tempo, em que se constrói conhecimento coletivo se busca direitos, melhores condições de trabalho e de vida no campo. É a tentativa de uma construção de identidade de classe, a partir do reconhecimento dos saberes campesinos. Segundo Damasceno (1993), o camponês tem clareza da classe social à qual pertence. Estes se reconhecem também pela inferioridade impingida historicamente pela sociedade, como o “atrasado”, o “matuto”. Tem consciência também que seus interesses são distintos dos das classes mais abastadas. O camponês também sabe o quanto é importante e qual papel que ocupa na produção de riquezas e no desenvolvimento da sociedade, bem como o valor dos seus saberes.

Por essa razão, a educação do campo deve ter presente os elementos, acima, apresentados, para que, nas práticas e no currículo, sejam abordadas questões presentes no contexto diário das famílias. A escola precisa problematizar as situações de poder, relações de gênero, o espaço da mulher na família, o que ela representa na relação do trabalho, bem como

criar uma cultura de diálogo em quem essas problemáticas sociais estejam no currículo, nas salas de aula.

O currículo na Educação do Campo precisa considerar as realidades que a cercam, a cultura das famílias, que se expressam desde a luta pela terra, a ocupação do latifúndio, que também é do saber, da cultura, do lazer. No capítulo a seguir trazemos Educação do MST, a Pedagogia do Movimento e sua importância na Educação do Campo.

## **4 A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A pedagogia do MST destaca a clareza do papel que a escola exerce na formação dos sujeitos. Como afirma Caldart (2004a), precisa haver um entendimento mais amplo da formação das pessoas, do sentido da coletividade, sobre a formação desses sujeitos sociais para, então, poder pensar sobre como se organiza a escola. A escola, proposta pelo MST, concebe a construção da identidade como formação política, e também pedagógica, pois traz as raízes dos sujeitos para a constituição desse currículo coletivo, uma vez que este não constitui somente nos espaços formais da escola, mas perpassa os muros dela.

A proposta emanada pela pedagogia do MST coloca o próprio movimento de construção como um processo de aprendizagem e de experiência para essa prática pedagógica. As lições vão servindo de elementos para a construção dos cursos e para se pensar as escolas que se pretende construir nos assentamentos e acampamentos.

A educação do Campo tem, na Pedagogia do Movimento, princípios que contribuem para a construção de uma proposta de educação para os povos do campo, que dialoguem com as especificidades, diversidade e a cultura dos sujeitos que a compõe. A Agroecologia vem se construindo nesse contexto como um elemento importante no processo pedagógico, sendo matriz formadora na Educação do Campo.

### **4.1 PEDAGOGIA DO MOVIMENTO**

Para dialogarmos sobre a Educação do Campo faz-se necessário compreendermos a educação no contexto do MST, haja vista que a primeira desencadeia demandas apresentadas pelos movimentos sociais. Trata-se de falar da luta que nasce na materialidade do embate pela terra, como uma necessidade prática de atender às crianças que acompanham suas famílias nos acampamentos, e a compreensão por parte dos militantes sobre a importância da escolarização e da educação como um direito.

As primeiras experiências aconteceram no Rio Grande do sul, berço do surgimento do MST, no Brasil. O atendimento das crianças nos acampamentos era feito por pessoas do próprio acampamento, conforme relata a professora Salete Maria Campigotto, acampada, militante e educadora, a primeira em acampamento do MST, no município de Ronda Alta-RS, onde em 1979, nas fazendas Macali e Brilhante acontece a primeira ocupação do país. Como relatado,

Aí a gente foi se dando conta de algumas coisas: primeiro que ... 60% do nosso povo era analfabeto. Então tinha dificuldade de fazer estudo, de fazer leitura, de fazer debate e as nossas crianças estavam sem escola. Então um grupo, tinha eu, a sobrinha do padre Arnildo, mais um grupo de irmãs que acompanhavam esse acampamento. Fomos começando a pensar: nós não podemos deixar as coisas dessa forma. Nós precisamos ir trabalhando com esse povo, alfabetizar esse povo, e atender essas crianças (Campigotto, 2021, n.p.).

Junto às demandas para se atender as crianças no acampamento, surgem também outras preocupações, como a alfabetização de adultos. Nesse sentido, o processo de alfabetização era tão importante quanto o das crianças, pois se tratava de se fortalecer em conhecimento para seguir a luta. O MST apresenta uma série de preocupações referentes à sociedade que não se limitam ao espaço do campo, não somente relacionados à questão de agrária ou à educação, mas relacionado à sociedade, como um todo. Destacamos, a relação de poder no campo, mulheres, gênero, trabalho com a natureza, os cuidados com a terra, as culturas e o respeito aos saberes empíricos dos camponeses, os quais se evidenciam na organização dos movimentos sociais.

Para o MST, a educação é compreendida como “uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido mais amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores” (MST, 1996, p. 5).

- a) Ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais;
- b) Integrar a escola na organização do assentamento;
- c) Formação integral e sadia da personalidade da criança;
- d) A prática da democracia como parte essencial do processo educativo;
- e) O professor deve ser sujeito integrado na organização e interesses do assentamento;
- f) A escola e a educação devem construir um projeto alternativo de vida social;
- g) Uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento (MST, 2005, p. 29).

Segundo D’ Agostini (2009), o MST, em suas lutas no campo, agrega o princípio de uma nova sociedade, e, conseqüentemente, de uma nova educação, pautada nos princípios fundamentais socialistas e humanistas, como: a coletividade, o trabalho socialmente úteis, o trabalho como princípio educativo, a solidariedade, a auto-organização dos estudantes, a relação entre a teoria e prática. Tais princípios são compreendidos como base para a construção de um projeto de sociedade onde todos sejam sujeitos de direitos e deveres.

A integralidade da formação proposta pelo MST surge a partir da realidade das crianças e das vivências que elas possuem em suas famílias, entre estas o trabalho com a horta, a criação de animais, o artesanato, as construções, entre outras atividades desenvolvidas de acordo com cada região. Tais trabalhos desenvolvidos em suas casas são fundamentos para o

desenvolvimento do fazer pedagógico na escola, transformando-se em organização e auto-organização. Outrossim,

Ao dizer Escola do campo, estamos assumindo um vínculo mais amplo com o destino do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo, o que exige da escola que leve novas questões à comunidade, ajudando em seu engajamento a um projeto mais amplo, histórico, de futuro (MST, 2017, p. 56).

Sendo assim, entende-se ser necessário conceber-se a escola para além de uma instituição localizada no campo. Ela precisa ser do campo. É preciso não somente estar no assentamento, mas ser de assentamento. Para o MST (2017), tem de ser uma Escola do Campo que assuma a identidade camponesa, as causas dos que ali vivem.

De acordo com o MST (2017), a concepção de educação e de escola sobre a qual o movimento se propõe a discutir, em suas trajetórias de luta e de organização dos trabalhadores no campo, perpassa pelo resgate de algumas matrizes pedagógicas que no decorrer do processo vem sendo desvalorizada pela sociedade capitalista: pedagogia do trabalho, pedagogia da terra, pedagogia da história, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da luta social. Matrizes essas fundamentais na construção de proposta de educação do campo, pensado com os sujeitos do campo. Corroborando,

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. É para esta pedagogia, para este movimento pedagógico que precisamos olhar para compreender e fazer avançar nossas experiências de educação e de escola. A pedagogia do MST hoje é mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento. É desta prática que vamos extraíndo as lições para as propostas pedagógicas de nossas escolas, nossos cursos, e também para refletirmos sobre o que seria uma proposta ou um projeto popular de educação para o Brasil (MST, 2001, p. 19).

O MST traz em sua concepção de escola e de educação a compreensão que a educação é muito mais ampla porque diz respeito à complexidade do processo de formação humana. É nas práticas sociais que está o principal objeto de aprendizagem. Nessa perspectiva, a proposta de educação tem a intencionalidade de respeitar as diferentes realidades e se conceber a educação a partir de cada espaço e com seus sujeitos. “Realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos da nossa prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização” (MST, 2005, p. 51). Assim, a proposta do movimento só será efetiva se, de alguma forma, conseguir contribuir e intervir na realidade.

A educação no MST traz aspectos da realidade e considera que a cultura camponesa precisa estar presente no contexto escolar. Os conhecimentos, os saberes, as experiências e a

história das famílias fazem parte do conjunto de elementos que fortalecem a identidade das escolas camponesas. De acordo com o MST (1992, p. 8),

Outro aspecto trata de promover o desenvolvimento cultural nos assentamentos através da construção da cultura camponesa. Isto quer dizer, rever tradições, recuperar o saber próprio do trabalho, mas também incorporar no jeito de viver as lições da luta e os elementos de um conhecimento cada vez mais amplo da sociedade.

Para contribuir no fortalecimento da identidade camponesa nas escolas do campo, o MST lançou, em 2017, o Caderno de Educação n.º 14, no qual apresenta a sua proposta de educação e os desafios necessários para implementá-la em todas as escolas de assentamento vinculadas a este movimento. Para tanto, o Movimento parte de importantes questionamentos, a saber:

- Que pessoas queremos formar em nossos quadros?
- Que objetivos específicos a escola tem nessa formação?
- Quais os principais princípios e orientações metodológicas para os professores de assentamento?
- Que tipo de professor é necessário para esse tipo de escola?
- Como deve ser a relação com o estado? E com as outras entidades? (MST, 2017, p. 16).

Diante dos questionamentos, acima, apresentados diríamos que a formação dos sujeitos visa a possibilidade de contribuição na construção de uma sociedade que não se cale diante das injustiças, das opressões, dos direitos negados. Trata-se de formar uma sociedade que seja sensível às questões da vida e que tenha a sensibilidade de aprender a cada processo de luta.

A escola, além de desenvolver a tarefa de ensinar, precisa estar aberta para debater as problemáticas da comunidade que também vão estar presentes na escola. Embora seu papel não seja o de resolver os problemas, mas pode contribuir no pensar as formas de mudanças e, nesse sentido, tentar pensar um novo jeito de organização social. Entendemos que uma escola educativa, pautada nos princípios do movimento, é aquela que reconhece as práticas sociais, o envolvimento com o trabalho, com as lutas, com a vida do assentamento ou comunidade na qual está inserida. A escola precisa dar condições para que os sujeitos compreendam a realidade, as situações políticas, econômicas, culturais e ideológicas da sociedade. Destaca-se também a importância de a escola preparar para os processos produtivos e organizativos do assentamento.

Esta escola precisa estar aberta aos questionamentos dos estudantes, às dúvidas, aos anseios ligados à vida cotidiana, além de priorizar a organização coletiva, o respeito à democracia, a solidariedade e a sensibilidade em relação ao ser humano.

Sabemos que pensar essa escola no contexto atual é, no mínimo, utópico. Pois, estamos em um momento, nas escolas do campo, onde a tendência é negar, excluir, apagar a história e as lutas construídas há anos. As investidas do Estado, a apropriação do currículo, a falta de se pensar sobre as especificidades de cada escola são evidentes nesse processo de desmonte da educação.

A educação é uma prática cultural que possibilita a construção histórica das pessoas. Para o MST, a Educação do Campo é uma prática que toma a realidade e os aspectos da sociedade como balizadores do fazer pedagógico da escola. Além disso, a construção de práticas desenvolvidas coletivamente tem uma característica educativa, pedagógica de construção de identidade. O desenvolver das ações dialogadas e tomadas como *práxis*, pautadas na sensibilidade em relação ao outro, suas necessidades, seus direitos reivindicados são matrizes na formação da organicidade do MST e precisam estar presentes na Educação do Campo.

Nesse sentido, o conceito de educação para o MST, perpassa o processo de ensino e de aprendizagem, transpõe as paredes da escola. A LDB n.º 9394/96, em seu artigo 1º, afirma: “A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, on-line). Nesse contexto, o processo de formação, que deve estar dialogando com os estudantes do campo, deve contemplar a cultura que faz parte desses sujeitos, as relações das quais eles fazem parte, os conhecimentos, nos quais os camponeses geralmente não estão representados, ou o estão de forma estereotipada.

Em 1996, o MST, em seu caderno de Educação n.º 8, trouxe os princípios filosóficos e pedagógicos para a educação nos assentamentos e acampamentos. Como princípios filosóficos destacam-se:

1. Educação para a transformação social: (educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo);
2. Educação para o trabalho e a cooperação;
3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
4. Educação com/para valores humanistas e socialistas;
5. Educação como um processo permanente de formação/transformação humana (MST, 1996, p. 11).

Os princípios entendidos pela organicidade do movimento se apoiam em ideias e convicções a serem desenvolvidas de maneira coletiva. Os elementos apresentados nestes cinco pontos visam a formação do sujeito na sua amplitude e contemplam as diferentes dimensões do ser humano, bem como a formação consciente para contribuir na sociedade de maneira responsável, solidária e humana. O significado da palavra educação se apresenta

muitos sentidos, contudo, o MST concebe-a como “um processo de formação da pessoa humana” (MST, 2005, p. 160).

Ao se pensar estes princípios no Movimento, está se pensando sobre a própria maneira de agir na prática. Nesse contexto, apresentam-se como princípios pedagógicos:

1. Relação entre prática e teoria,
2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação,
3. A realidade como base da produção de conhecimento,
4. Conteúdos formativos socialmente úteis,
5. Educação para o trabalho e pelo trabalho,
6. Vínculo orgânico entre os processos educativos e políticos,
7. Vínculo orgânico entre processo educativos e processos econômicos,
8. Vínculo orgânico entre educação e cultura,
9. Gestão democrática,
10. Auto organização dos/das estudantes
11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras,
12. Atitude e habilidade de pesquisa,
13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1996, p. 25).

Estes princípios são fundamentais em um processo educativo desenvolvido a partir de uma prática que valorize o ser humano na sua essência e entenda a formação humana nas suas diferentes dimensões. Os princípios filosóficos e pedagógicos apresentam elementos que se complementam e fortalecem a proposta de educação no MST, principalmente ao se pensar as questões de cunho metodológico. Os princípios filosóficos dizem respeito a uma nova visão de mundo, desenhado objetivos que podem conduzir aos princípios de caráter educativo.

Nesse sentido, vincular os conteúdos estudados à realidade é dar sentido ao aprendizado, criar vínculos políticos, econômicos e culturais na relação de ensino e de aprendizagem quanto às questões concretas da realidade. Isso aproxima o estudante de temáticas que lhe são pertinentes e de interesse, pois está sendo trabalhado a partir da materialidade em que o sujeito está inserido. Os princípios do MST estão presentes nos debates desde o seu início, já nos primeiros cadernos pedagógicos pensados pelos coletivos de educação. Destacamos que, na atualidade, tais princípios precisam ser retomados, compreendidos na sua essência, e aplicados na prática.

Estamos em um momento em que a educação é concebida como mercadoria, uma tarefa que a ser desenvolvida diariamente, sem ser discutida, pensada com os professores da escola, com a comunidade. Por isso, acreditamos no processo de formação continuada, vinculada à realidade, pensada pelos protagonistas da escola, das comunidades, de maneira que estes estejam representados nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

A Escola do Campo suas próprias características, por isso entendemos que a escola do assentamento precisa respeitar a história, considerar a luta, a cultura e os saberes dos sujeitos, protagonistas na luta pela terra e pela educação. Ter os princípios do MST presentes nas práticas das escolas nos assentamentos é também considerar que a cultura camponesa é educativa, pois, parte da materialidade dos saberes dos camponeses e camponesas. Assim,

O campo precede a educação e o debate é fundamentalmente sobre o trabalho no campo, que traz colada a dimensão da cultura de classe, vinculado às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. Assim, nos desafia a pensar processos formativos, Agroecologia na educação popular do/no campo (Dias; Ribeiro; Lopes, 2019, p. 11).

A Escola do Campo está inserida em um meio em constante movimento, com inúmeras culturas, saberes, modos de vida. Portanto, deve ser também ela, uma escola em movimento, que acolha os conhecimentos e saberes dos que fazem parte daquele contexto. Destarte,

Para o campesinato, a resistência é alternativa, pois coloca em evidência o sistema vigente destruidor da natureza e por consequência da humanidade, apontando junto a outras organizações populares do campo e da cidade, a necessária ação coletiva de construção de novas possibilidades de vida, vinculada a denúncia insistente e intransigente do processo devastador do capital na agricultura e na necessidade do fortalecimento da Agroecologia (Rezende, 2018, p. 13).

A vida e a produção no campo vêm sofrendo inúmeras mudanças com o passar do tempo. Christóffoli (2006), em seus estudos, aponta que o avanço da reorganização capitalista do espaço agrário reconfigura também o modo de vida dos camponeses, colocando em xeque também suas culturas, seus modos de vida, bem como a existência física do homem e da mulher no campo, pois estes vêm sendo expulsos de seus territórios ocupados pelo latifúndio agrário e a monocultura. Nesse contexto, os assentamentos ainda são espaços de resistência onde a educação se torna primordial.

No texto Caldart, “*Lições de Pedagogia*”, (2003, p. 53), a autora destaca alguns pontos que nos fazem refletir sobre o papel da educação no MST e como construir essa educação:

As pessoas são o maior valor produzido e cultivado pelo MST,  
 As pessoas se educam aprendendo a ser  
 As pessoas se educam nas ações que realizam e nas obras que produzem  
 As pessoas se educam produzindo e reproduzindo cultura  
 As pessoas se educam vivenciando valores  
 As pessoas se educam aprendendo a conhecer para resolver  
 As pessoas se educam aprendendo do passado para projetar o futuro  
 As pessoas se educam em coletividades  
 O educador educa pela sua conduta.

É necessário conceber a escola como uma oficina de formação humana. Para o MST, cada atividade é pedagógica, o educar acontece nos diferentes espaços. Ocorre desde a ocupação, a construção do acampamento, perpassando por inúmeros momentos até chegar a se

pensar a escola. Cada acontecimento é um momento de teoria e prática, criado na materialidade do Movimento. A identidade do MST é construída coletivamente. A cada nova situação que surge, não existe um caminho pronto, existem princípios que a organização procura respeitar. A coletividade, a solidariedade, a humanização, o respeito às ações construídas e reconstruídas como forma de produção de novas culturas, valores e saberes. Cada integrante do MST é único, valoroso e rico de muitos aprendizados, que no seio do movimento se partilham e se transformam em novos conhecimentos.

A dinâmica do Movimento vai construindo as pessoas, nas relações sociais, interpessoais, na coletividade, nas dificuldades e nos desafios encontrados. Cada sujeito é formado e é formador no Movimento Sem Terra. Pautamo-nos nesses elementos para dialogar sobre toda essa bagagem de conhecimento, de pedagogia, de teoria e prática presentes nos assentamentos. Assentamentos onde estão inseridas nossas escolas do campo, imersas em um contexto de muitas contradições, que perpassam desde as questões da agricultura, da educação, da identidade militante de cada pessoa que mora no assentamento e pertence à comunidade escolar. Entendemos que a cultura camponesa do MST, diferencia-se da cultura camponesa de sujeitos que possuem sua história de acesso à terra por viés diferente, ou seja, pessoas que são camponesas através de heranças ou compra de lotes.

Nesse sentido, as concepções também podem ser diferentes, desde as questões políticas e ideológicas, de cultivo e de produção de cultura e valores. Entretanto, todos são camponeses, cuja terra é a base de sustento e de vida, de construções de saberes, relações culturais, sociais e econômicas. Suas culturas e saberes em partes são diferentes, mas estão presentes na família camponesa, e, nesse contexto, pensamos o papel da escola, desde a sua função política considerando o contexto de luta na qual está inserida, até o desenvolvimento do currículo. Aliás,

Educar é socializar conhecimentos e também ferramenta de como se produz conhecimentos que afetam a vida das pessoas, em suas diversas dimensões, de identidade e de universalidade. Conhecer para resolver significa entender o conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la; compreensão da condição humana para torná-la mais plena. Uma lição bem antiga que a Pedagogia do Movimento apenas recupera (Caldart, 2003, p. 56).

Comungamos com a ideia da autora ao definir o que é educar. Educar é trocar conhecimentos, os já existentes, e a maneira de como construímos novos conhecimentos. Para isso se faz necessário também conhecer a realidade, as demandas, as problemáticas existentes das condições materiais e humanas. Esse conhecimento perpassa também pelas questões da cultura, que como atividade humana desenvolvida através do trabalho transforma, produz e

reproduz, criando novas condições, concepções de vida e de sociedade. Essas condições são materiais, econômicas e formativas, possibilitando o desenvolvimento das pessoas e sua formação.

Segundo o MST (1991), um dos principais objetivos na construção dos currículos nos assentamentos é considerar que toda aprendizagem deve partir da realidade. Considerando que a realidade envolve tudo o que vivemos, o meio em que estamos inseridos, o que fazemos e pensamos, todo o conhecimento que a escola vai trabalhar tem que fazer sentido na vida das crianças, para contribuir para uma melhor leitura de mundo, de vida.

Desde o início da constituição das escolas nos acampamentos e assentamentos, o MST elaborou uma proposta de currículo que vai se ampliando ao longo dos anos, em especial, com criação do Movimento por uma Educação do Campo, que se instituiu em 1998. Nessa proposta, o MST (1991) debate sobre a aprendizagem da criança – esta aprende brincando; as crianças precisam ter várias experiências de trabalho prático, com utilidade real, o que deve estar incluído no planejamento da escola; que elas tenham espaço para aprender a se organizar, tomar decisões e trabalharem de maneira coletiva. Nesse sentido, a proposta de currículo do MST trata do conteúdo articulado com a vida dos estudantes.

O MST (1991) propõe que a escola tenha objetivos claros, de modo que a realidade seja discutida a partir de temas geradores, com a definição de objetivos específicos para cada unidade temática, a orientar as experiências de trabalho das crianças, a escolha dos conteúdos a serem trabalhados, a metodologia e a avaliação. Percebemos que a proposta do Movimento, pautada na concepção Freiriana de educação, sintetiza todos os passos da organização pedagógica. Também, a proposta apresenta elementos importante que não podem ser esquecidos na organicidade da escola, que é a participação da comunidade no processo. Todos precisam estar articulados para o desenvolvimento do trabalho.

A formação do MST tem os sujeitos na essência, em um lugar significativo, pois estes trazem suas demandas para serem incluídas nos espaços de debate, nas agendas de luta, como é o caso da educação, na Reforma Agrária, da busca por inúmeros direitos que são ocultos para os povos do campo. Assim, para uma pedagogia do MST, a cultura parte das questões significativas para os sujeitos, por meio das quais os valores, os conhecimentos são incluídos na realização das atividades práticas, seja na educação, na produção, na saúde, ou em qualquer outro espaço de atuação do Movimento. Por ser um Movimento que se organiza e se constrói a partir de suas próprias experiências e necessidades, “trata-se de um movimento social que foi se constituindo historicamente também pela força de seus gestos, pela postura de seus militantes e pela riqueza de seus símbolos” (Caldart, 2004b, p. 43).

A Pedagogia do Movimento nasce junto com o próprio Movimento, sua organização, os limites encontrados e a necessidade materializada no dia a dia da luta. Essa pedagogia foi se construindo nas suas diferentes dimensões, educativas, culturais, de ocupação dos latifúndios, de enfrentamento as inúmeras injustiças sociais que os povos do campo e da cidade enfrentam, diante da exploração da classe trabalhadoras e da brutalidade que o sistema capitalista trata os sujeitos na sociedade, não passando de força de trabalho necessária para o mercado. No campo a luta contra o agronegócio e a defesa por uma vida justa, de respeito com o homem e com a natureza, se fazem presente nas lutas do movimento, que são ferramentas políticas e pedagógicas para a classe trabalhadora.

A escola para o MST tem um papel basilar na construção da sociedade, pois à ela, para além das questões formais de ensino, se atribui a tarefa de pensar a sociedade a partir da justiça social, da solidariedade, da igualdade e da participação dos sujeitos camponeses na construção da sociedade, dos espaços do campo, e da ocupação dos diferentes territórios, seja de espaço geográfico, cultural, educacional, entre tantos que por muitos anos foram compreendidos como não sendo necessários aos povos do campo.

Nesse sentido, a Pedagogia do Movimento se faz viva, nas palavras de Freire (2004), ao dizer que a educação tem a função de mostrar os caminhos para a construção de novos conhecimentos, que a formação precisa ser dialogada, coletiva, com significado para o aprendiz e para o educador. E nessa construção da Pedagogia do Movimento, que se dá diariamente na organização das atividades do MST, compreendemos que todos estamos na condição de aprendizes e educadores, pois o processo educativo se dá com os sujeitos sociais nos diferentes espaços ocupados.

De acordo com Isabel,

A educação é maior que escola, então a educação sempre esteve presente no movimento porque a gente se educa enquanto se organiza e se organiza para fazer alguma coisa, então os sem-terra ao se organizar para fazer uma ocupação já estão fazendo educação (Green, 2022, n.p.).

Assim, a pedagogia do MST, que ocorre na práxis da luta social, e a torna educativa, possibilita também reflexões sobre o lugar e o papel que a escola ocupa dentro da sociedade, e em específico no campo. A escola, na formação de crianças e jovens, tem a tarefa de ensinar, sensibilizar para as questões em o campo, e a classe trabalhadora camponesa estão inseridos. Ainda,

Preparar cientificamente a juventude do meio rural para aprender com a observação da natureza (pois perdemos a habilidade de observar processos e a tirar lições deles). Saber alterar/modificar as partes sem perder de vista o todo, compreendendo as inter-relações dos processos da vida, em sua complexidade. Pessoas capazes de enfrentar o

desafio de atuar sobre e com a natureza sem destruí-la, sem comprometer as futuras gerações. Isso requer preparo técnico e científico (Christófoli, 2006, p. 96-97).

O autor, supracitado, nos remete a pensar sobre o preparo que os sujeitos do campo precisam obter, técnico e cientificamente, para de maneira consciente conseguir desenvolver na sociedade relações que respeitem a natureza, e que veja o ser humano como responsável pelas ações da sociedade, sujeitos pensantes e responsáveis pela sociedade. Acrescentando,

O MST tem se preocupado muito com o cultivo de valores. Porque sabe que são os valores, traduzidos em cultura, o que deixará como herança a seus descendentes, e às novas gerações de lutadores do povo. E valores somente existem através das pessoas, suas vivências, postura, convicções. E eles não nascem com cada um; são aprendidos, cultivados através de processos coletivos de formação, de educação (Caldart, 2003, p. 6).

A cultura da preservação dos valores que o MST busca manter vivo na organização, é semente para as futuras gerações de lutadores que darão continuidade aos processos. Manter a memória da história viva é fortalecer as bases do movimento, é criar resistência e fazer com que a cultura camponesa do MST esteja dialogando nos diferentes espaços, pois entendemos que a educação não se faz somente na escola. Para Caldart (2003), a educação é a socialização dos conhecimentos já existentes, é preciso conhecer também as ferramentas de como se faz conhecimento, para poder compreender a pessoa nas suas diferentes dimensões, sua identidade e universalidade.

## 4.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Inúmeras questões teóricas e práticas tem nos desafiado a pensar a Educação no Campo no contexto que estamos vivendo. Dialogar sobre a Educação do Campo e a educação no MST. Esta proposta, que se originou nos movimentos sociais, carrega consigo a problemática da Reforma Agrária, ainda não resolvida em nosso país.

Existe na Educação do Campo uma trajetória de luta, encontros, seminários, congressos que culminam em uma perspectiva de educação para os povos do campo, pensada e protagonizada pelos trabalhadores e trabalhadoras camponeses. Seguindo uma linha histórica da educação do campo, esta modalidade inicialmente denominou-se Educação Básica do Campo. Essa nomenclatura estava no contexto da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo<sup>13</sup>, precedida, em julho de 1997, pelo I Encontro Nacional de Reforma Agrária (ENERA).

---

<sup>13</sup> Anterior ao encontro Nacional, realizou-se em cada estado debates e estudos acerca das demandas regionais da educação do campo.

A I Conferência ocorreu em Luziânia, no estado de Goiás, em 27 a 30 de julho de 1998. Essa conferência ficou marcada como o momento em que os movimentos sociais, os educadores e as educadoras assumem a educação do campo como um direito e entendem que se faz necessário muita luta para inserir essa pauta na agenda das políticas públicas governamentais. Nesse sentido, foram-se construindo propostas de educação que assegurassem às pessoas do campo o acesso e a permanência na escola no campo, pública e de qualidade, e para todos os níveis da educação.

A II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo foi realizada de 02 a 06 de agosto 2004, no mesmo estado e cidade. “Educação do Campo, direito nosso, dever do Estado” consistiu no tema principal deste evento. Nesse período, ampliaram-se os parceiros de luta e buscava-se discutir políticas públicas que efetivamente garantissem a universalização do acesso à educação, em todos os níveis de ensino, e à escola, em todo o território brasileiro. Em 2010, educadores, educandos, militantes de movimentos sociais, camponeses, representantes de fóruns, comitês e articulações constituíram o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), cuja intencionalidade foi a de retomar os debates com os diferentes movimentos sociais, organizações sindicais, universidades e outras entidades que, no momento, juntavam-se para reafirmar as bandeiras de luta da educação do campo.

Esse fórum teve continuidade em seus debates e, em 2019, em Brasília, encontraram-se aproximadamente 500 pessoas, entre educadores e camponeses e representantes de entidades, acima, citadas, para debater avaliar e traçar novas linhas para a continuidade da luta da educação do campo, defendendo-a como uma política pública efetiva e presente em todos os espaços do campo.

Esse momento é marcado pela construção de um documento que frisava a luta contra o fechamento de escolas, opondo-se ao agronegócio. Na educação, o enfrentamento ao capital é grande e, como mostra Caldart (2012), a intenção do Estado é que volte para a agenda o debate do paradigma da educação rural, com vistas à preparação para a força de trabalho especializada para atender os processos de modernização. É evidente que o sistema capitalista não tem a intenção de ampliar o conhecimento para o povo camponês. É necessário que os próprios sujeitos confrontem a lógica capitalista.

Embora o MST tenha sido fundado em 1984, as ações educativas adquiriram mais visibilidade e amplitude em meados de 1998, com a instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 16 de abril de 1998, pela Portaria n.º 10 (Brasil, 2004). O PRONERA, nesse processo de construção de oportunidades para a

educação, foi fundamental. Sobre isso, o documento final do Fórum Nacional de Educação do Campo nos traz importantes dados,

No PRONERA, por exemplo, dados da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (PNERA -1998-2011) nos permitem evidenciar que houve criação e desenvolvimento de cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Foram ofertados 320 cursos em todas as regiões do país, sendo que nos cursos técnicos de nível médio, graduação e pós-graduação, inúmeras pesquisas foram realizadas culminando em várias produções acadêmicas. Registrou-se nesta Pesquisa que o referido programa resultou em 5.920 produções acadêmico-científicas. Foram 2.747 Monografias/Trabalhos de Conclusão de Curso, 180 artigos científicos e 136 livros. O PRONERA passou a ser objeto de estudos acadêmico-científicos, registrando a existência, por exemplo, de 260 dissertações, 63 teses, 51 livros e 469 artigos científicos (FONEC, 2019, p. 2).

Foi a partir das iniciativas do MST que, além do PRONERA, outros projetos e programas foram sendo criados para a educação dos trabalhadores do campo. O Movimento por uma Educação do Campo, reconhecido em forma de lei em 2002, nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, também foi um fortalecimento para as políticas públicas de educação do campo.

Contudo, há uma tendência de omissão do estado em firmar políticas públicas para a Educação do Campo a partir de experiências propostas pelos movimentos sociais. Por seu turno, a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, estabelece como princípio: “Igualdade das condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 2008, p. 136). E, nesse sentido, fazer garantir a permanência, é também garantir o reconhecimento das práticas de Educação do Campo, como forma de educação para os povos do campo, de maneira que seja possível incluir os sujeitos no processo. Afinal,

Um direito humano e social de caráter meritório e não excludente, cabendo ao Estado garantir sua oferta gratuita em todas as etapas de ensino e nos locais onde existam educandos em potencial. Estas são afirmações essenciais e norteadoras de um projeto de nação próspero, solidário e fundada nos princípios da inclusão, igualdade e oportunidades para todos os/as brasileiros/as (Conferência Nacional por uma Educação do Campo, 2004, p. 18).

Nesse sentido, destaca-se a resistência dos movimentos do campo na luta pelo acesso e pela educação de qualidade no campo que atenda, de forma integral, a formação dos sujeitos, visando contribuir no desenvolvimento cultural, social e econômico do assentamento.

De acordo com Caldart (2010), a educação do campo fundamentada nos movimentos sociais e nas suas práticas, podem contribuir para uma educação emancipatória, retomando questões antigas e criando novos questionamentos às políticas educacionais existentes. Os princípios do MST são um ponto de partida. A retomada dessa base de diálogo nas escolas do

campo, implica em reestudar e materializar tais princípios nas práticas pedagógicas, nas organizações escolares, no currículo.

Conquistar a escola foi um processo de muita luta e enfrentamentos contra a tradição oligárquica e repressora da elite política brasileira (Christófoli, 2006) que nega o direito aos filhos dos trabalhadores camponeses e da classe trabalhadora à educação de qualidade. Essa elite historicamente minimiza a importância dos camponeses e dos seus direitos, bem como de toda a classe trabalhadora, vista como força de trabalho, necessária apenas para a produção, para o desenvolvimento do capital, seja no campo ou na cidade. Tal negação de direitos faz com que a luta tenha sequência, e persistência em se romper as cercas do latifúndio, possibilitando a cada sujeito ser um protagonista de suas conquistas individuais e coletivas.

Compreender a nossa realidade a partir dela criar hipóteses para mudanças é o desafio da Educação do Campo, pois sabemos que nossos sistemas de ensino apresentam conteúdos totalmente descontextualizados da realidade. Desse modo, visando aproximar a realidade dos estudantes do campo, entendemos que o currículo pode ser uma possibilidade de diálogo com as realidades, problematizando situações sociais que repercutem de forma negativa na vida das pessoas. Dias, Ribeiro e Lopes (2019) afirmam que a Educação do Campo é um processo de mediação entre as práticas camponesas, vinculadas diretamente a um projeto de sociedade, os quais são defendidos junto às lutas camponesas na construção da escola.

Segundo o texto final da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004, p. 4),

O campo tem sua especificidade. Não somente pela histórica precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Além disso, os povos do campo também são diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas.

As especificidades da Educação do Campo foram contempladas na Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, ao serem instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A proposta de Educação do Campo, pensada pelos movimentos sociais, traz questões que buscam discutir os temas vigentes na sociedade, num sentido amplo visando as oportunidades dos trabalhadores ao acesso a melhores condições de vida individual e coletiva. Entendemos que educar é partilhar conhecimentos, saberes, cultura, valores, e, concomitantemente, aprender com o educando, em uma troca que se dá no diálogo, na interação dos saberes empíricos e científicos, construindo novos saberes.

Na Educação do Campo, o sentido da educação precisa estar articulado à vida e à realidade dos educandos. Caldart (2003) assevera que educar é ajudar as pessoas no aprendizado

de significar ou ressignificar as aprendizagens existentes, na construção de novos valores, comportamentos, convicções, costumes, cultura. Nesse sentido, educar, na Educação do Campo significa cultivar a memória, reconhecer os símbolos, os gestos, as diferentes linguagens existentes na heterogeneidade dos sujeitos; trabalhar com cada um e com todos, respeitando o ser humano nas suas diferentes dimensões.

Em se tratando de concepção de educação, há um antagonismo em relação às matrizes teóricas que orientam a Educação do Campo e a Educação Rural, e estas se evidenciam nas escolas na realização e no desenvolvimento das atividades. Na escola do campo, se pautada na concepção de Educação do Campo, tem na sua prática as relações sociais que se passam no campo, as lutas, as organizações, a história, o respeito aos sujeitos do campo e o direito de esses permanecerem no campo. Nesse contexto,

A educação do campo tem matriz teórica materialista, com perspectiva dialética e histórica, fundada no ideário socialista de educação. A educação rural tem matriz idealista, fundada na visão liberal de educação e de campo. É assim que se filiam a projetos políticos e societários distintos, uma vincula-se a um projeto hegemônico que tem o avanço do capitalismo no campo como sinônimo de desenvolvimento. A outra, no caso a educação do campo, vincula-se a um projeto de desenvolvimento que implica formação humana e sustentabilidade socioambiental (Souza, 2016, p. 141).

A diferenciação entre a concepção de Educação do Campo e Educação Rural evidencia-se no processo de construção da escola, suas metas, objetivos, intencionalidade em relação à formação dos sujeitos. “Não se trata de uma única distinção ideológica ou política, pois há fundamentos epistemológicos e pedagógicos para se diferenciar a concepção de Educação Rural, da recente Educação do Campo, destacando que esta não supera aquela”. (Souza, 2016, p. 135). Nesse sentido, faz-se necessário nos espaços escolares a compreensão sobre essas diferenciações para se conseguir alinhar a proposta pedagógica da escola. A Escola do Campo é um espaço de educação que precisa superar a concepção de Educação Rural em seu currículo.

Os movimentos sociais têm sido, nas últimas décadas, percursores de uma luta intensa frente às questões que se referem à educação dos povos do campo. Destacamos, aqui, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mas enfatizamos, também, a participação de vários outros movimentos, entidades e apoiadores dessa proposta, que se opõe à concepção de educação rural.

O protagonismo dos Movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”, e, portanto, nos ajuda na compreensão do que essencialmente ela é e na “consciência de mudança” que assinala e projeta para além da mesma (Caldart, 2012, p. 257).

Enfrentamos, no cotidiano das escolas do campo, dificuldades acentuadas que se explicitam diretamente pelas questões curriculares. Compreendemos que, no dia a dia das escolas, todas as atividades desenvolvidas em sala ou fora dela, são currículo. Formam e transformam opiniões, criam valores e concepções de vida, mundo e sociedade. Concordamos com Apple (1989) quando, ao estudar as questões do currículo, conceitua a expressão “currículo oculto” como práticas que se realizam na escola com caráter subliminar, percebidas ou não, mas que causam interferência no processo de formação dos sujeitos e na forma organizativa da escola.

O currículo na escola possui uma função fundamental para a sociedade capitalista - a de manter a estrutura de obediência e subordinação à “ordem e ao progresso” em prol de um sistema que aliena, classifica e elege pessoas a partir de determinados padrões detentoras de “direito”, direito a ter terra, casa, comida, acesso à educação de qualidade, oportunidade de acesso ao ensino superior, dentre outros direitos, negados para muitas pessoas por conta de sua cor, raça, religião, orientação sexual.

O currículo é, pois, um instrumento fundamental de controle e de poder nas mãos do Estado. De fato, o currículo não é neutro, inocente e desinteressado, ao contrário disso, é carregado de ideologias e concepções. Em contrapartida, para a classe trabalhadora o currículo é a possibilidade de apropriação dos conhecimentos que ajudarão na ascensão individual e coletiva. Para Freire (2004), a escola e o currículo escolar contribuem para a construção da autonomia, da criticidade, para que os sujeitos possam ter condições de ajudar a construir uma sociedade de maneira mais justa, igualitária. Apropriar-se desses conhecimentos historicamente construídos é se colocar numa condição de disputa na sociedade, de espaços antes ocupados pela burguesia.

Essa educação, compreendida como do campo, deve ser construída coletivamente, *com* os sujeitos do campo e não *para* os sujeitos. Ainda, para a mesma autora “A Educação do Campo, assume um compromisso político e ideológico, com as questões da terra, da Reforma Agrária, do trabalho, da cultura, da soberania alimentar e do território” (Caldart, 2012, p. 261). Nessa lógica de educação, compreendemos que essa proposta é também um comprometimento com as questões sociais dos povos do campo. Nas práticas de educação, em que se constituiu a Educação do Campo, reafirma-se uma concepção de educação na perspectiva de emancipação do ser humano, junto com projetos de vida, de luta e de resistência. Desse modo,

É a partir dessa materialidade que podemos compreender a origem e a trajetória da Educação do Campo. A resistência dos camponeses (as), principalmente através de ocupações de terras, que é um desdobramento desta conflitualidade, tem promovido não só a transformação de frações do território do latifúndio em território camponês,

mas também trouxe a demanda por e o sentido da educação dos sujeitos do campo. Sendo historicamente excluídos não só do acesso à escolarização, mas, acima de tudo, como produtores de conhecimento legítimos a serem aprendidos e ensinados nos currículos escolares, os camponeses (as) entram em cena para afirmar a necessidade de políticas públicas que garantam o direito à educação, e o reconhecimento de um saber social, de uma pedagogia produzida na materialidade de seu trabalho e de suas lutas sociais. É nesse protagonismo dos movimentos sociais, notadamente os de luta pela Reforma Agrária e, em específico o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, que caracteriza a trajetória da construção da Educação do Campo (Schwendler, 2015a, p. 15-16).

A demanda pela Educação do Campo, conforme apresentado anteriormente, nasce de uma necessidade objetiva, necessidade de escolarização para as crianças nos acampamentos de Reforma Agrária. Assim, surge a preocupação de se construir escolas nos acampamentos, as escolas itinerantes<sup>14</sup>. É com educadores dos próprios acampamentos que se iniciam as primeiras experiências de Educação do Campo. Salete, educadora de uma escola no acampamento, relata as primeiras experiências:

[...] eu era que mais tinha experiência, e aí eu fui sentindo que eu não tinha nenhuma, sempre trabalhei no campo, mas era outra vivência. Buscamos então aprender a fazer. Tivemos os primeiros contatos com o método do Paulo Freire quando começamos a pensar a alfabetização no acampamento. [...] Então para alfabetizar nós vamos buscar palavras junto com eles, com significado, fortes na simbologia, então veio a palavra acampamento, barraco, luta. Quando nós trabalhava o encontro das consoantes, a cruz, nós usava para apresentar o CR [...] a gente foi construindo o método. Na alfabetização também a gente foi trazendo os maiorzinho [irmãos, pais] para a escola para ajudar a ensinar coisas básicas: como se faz para medir a terra, como se mede com passos, as formas de medida (Campigotto, 2021, n.p.).

As dificuldades apresentadas nos acampamentos tornam-se motivadores para a continuidade na luta. Os princípios da Educação do Campo comprometem-se com o respeito à coletividade, aos sujeitos envolvidos, às necessidades reais apresentadas pelas famílias acampadas. Podemos observar que, nesse momento, a prática pedagógica desenvolvida no acampamento amparava-se em Paulo Freire, pois, buscava, a partir das palavras que faziam sentido para os acampados, construir o processo educativo, dando significado às questões próprias da alfabetização, relacionando-as com a vida. Naquele período, as práticas do MST sobre alfabetização, consistiam em alfabetizar letrando, ou seja, aprender a ler e escrever a partir das práticas reais.

Segundo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, “Esse projeto educativo vincula compromete-se com o debate dos movimentos sociais do campo na luta pela construção [...] da Reforma Agrária, o desenvolvimento sustentável, o fortalecimento da agricultura camponesa e a educação do campo” (MST, 2008, p. 23).

---

<sup>14</sup> São escolas que se deslocam junto com o acampamento.

Nessa dimensão, a Educação do Campo tem uma função importante nos espaços educativos - comprometimento com as questões econômicas e sociais, com um processo de vida sustentável, agroecológico, de fortalecimento a vida dos camponeses, e de permanência e dignidade nos espaços do campo.

A Educação do Campo, de acordo com seus princípios, precisa ouvir as vozes dos sujeitos que estão inseridos nesse contexto, e ao se pensar sobre as questões mencionadas, anteriormente, faz-se necessário criar espaços de debate, onde os movimentos sociais, os camponeses, as mulheres, as crianças, os idosos, tenham oportunidade de socializar seus conhecimentos, expor suas inquietações. O movimento social do campo utiliza-se de prática que valorizam os conhecimentos dos sujeitos do campo.

Para Caldart (2012, p. 262),

Os sujeitos têm exercido o direito de pensar a educação desde sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhe importa, e é mais amplo do que a pedagogia. A escola tem sido o objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo [...] a Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso a educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado. Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola [...].

Para se pensar uma educação que, de fato, considere práticas voltadas à realidade dos sujeitos camponeses, os elementos apresentados são importantes. No entanto, existem limites pontais nos espaços escolares do campo, principalmente quanto à construção do currículo e das práticas a serem desenvolvidas nas escolas.

As desigualdades existentes na sociedade e presentes no campo são bandeiras de lutas dos movimentos sociais camponeses. A escola tem um papel importante no processo de formação e de construção de novos sujeitos para uma sociedade com menos diferenças, no entanto, sabemos que a escola também é um espaço de reprodução de uma sociedade.

Nos movimentos sociais, de acordo Gohn (2012), a educação é construída no processo, e o educativo surge das diferentes fontes, seja na experiência de uma atividade política, nas ações de enfrentamento contra a burocratização estatal, nas aprendizagens que se adquire quando se percebe a diferença de tratamento entre os diversos grupos sociais, na desmistificação de que autoridade é sinônimo de competência e a construção de que existem instâncias, mas as decisões devem ser tomadas coletivamente. Nesse sentido, os movimentos de educação popular, a exemplo, a Educação do Campo, apresentam-se como uma ameaça para a classe dominante, pois, se desafiam a construir a educação para a classe trabalhadora,

reivindicam espaços nas agendas estatais, através de sindicatos, conselhos e movimentos organizados. Para a classe dominante tais atitudes se tornam uma afronta ao poder.

Para Gohn (2012, p. 58), “o ponto fundamental de alteração que a prática cotidiana dos movimentos sociais opera é na natureza das relações sociais”. Assim, a participação de todos é fundamental, pela interação e a troca de saberes se fortalece a cada ação organizada coletivamente.

Na Educação do Campo o processo de construção da proposta da escola deve estar contemplado com representações dos diversos sujeitos envolvidos, educandos, educadores, gestores, equipe pedagógica, comunidade, secretarias municipais e estaduais de educação. Destarte,

Construir uma Escola do Campo significa fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 35).

Sabemos que a participação da comunidade tem sido um limite para a construção coletiva, pois as tarefas diárias acabam se tornando prioridade, e, muitas vezes os espaços escolares são pensados por um grupo mais reduzido de pessoas, geralmente, os educadores, educandos e representantes da associação de pais. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 15),

Confere a Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade.

Diante de tal reflexão, sobre o papel da Educação do Campo, em um contexto em que o ensino contempla a formação integral do ser humano, de sujeito comprometido com a natureza, com a vida e a humanidade, a escola não pode estar isolada das situações atuais e externa aos desafios de construção de espaços melhores para a classe trabalhadora. Dessa maneira, urgem as lutas, pois os movimentos sociais também são espaços de formação e de aprendizagem coletiva. Para Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 13), “quanto mais se afirmar a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo”.

Assim, faz-se necessário pensar cada vez mais a função social que a Escola do Campo desempenha frente ao projeto de sociedade, bem como a cultura escolar que está diretamente relacionada à vida do camponês, ao trabalho na terra, na agricultura e na produção de alimentos.

A Educação do Campo precisa ser concebida em um contexto amplo e articulado com os demais setores que envolvam a permanência dos povos no espaço rural, pois esta só terá sentido quando, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011), conseguir incluir os excluídos, ampliando as linhas de produção, criando oportunidade de desenvolvimento para os camponeses, respeitando a humanidade e a natureza. Assim,

E é preciso pensar também que tratar do direito à educação é mais do que tratar da presença de todas as pessoas na escola; é passar a olhar para o jeito de educar quem é o sujeito desse direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos, capazes de fazer a luta permanente pela sua conquista (Molina; Jesus, 2005, p. 27).

Os espaços escolares podem ser potencializados para a construção de conhecimento e de cultura, no sentido de se aprimorar os ensinamentos vivos que façam relação com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011), a escola cumpre sua função social e cultural na medida em que articula organicamente as dinâmicas da vida real com a cultura dos povos camponeses, sua cultura, suas práticas, suas crenças. Assim, diante da função social da escola, destaca-se o papel do educador, imbuído de sensibilidade para um processo de ensino e de aprendizagem inserido na dinâmica social, que busque, no decorrer do processo de construção, novos sujeitos, com capacidade de refletir sobre quem são, para que estão sendo formados, quais são os valores que estão sendo aprendidos e ensinados nesse movimento social do campo.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011), é premente a necessidade de se inserir a função social da educação e da escola em um projeto maior de sociedade. Nesse sentido, pensar a escola articulando-a com as demandas da sociedade significa traçar uma linha estratégica de superação da alienação do sistema capitalista. Diante deste modelo econômico e de produção da sociedade brasileira, educar torna-se um desafio quando se busca pensar um processo educativo que proporcione a possibilidade de todos incluírem-se na dinâmica da vida social.

Em se tratando da Educação do Campo, concordamos com Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 13) ao afirmarem que:

É preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadoras dos limites da natureza.

A permanência dos sujeitos no campo e a sua produção são de extrema importância para a sociedade, e, nessa esteira, é preciso avançar quanto às linhas de produção e incentivo para os camponeses para que permaneçam no campo com condições de trabalho para o

desenvolvimento das famílias, bem como das comunidades. Assim, partindo da organização econômica e infraestrutura nas propriedades, cria-se a necessidade de buscar novos direitos. Podemos citar como exemplo atividades culturais, espaços de lazer, grupos de mulheres, jovens, idosos que fazem das comunidades espaços de desenvolvimento social e cultural. Outrossim,

A aprendizagem e a produção de saberes ocorrem em outros espaços não formais. Sustenta-se, pois, uma concepção ampla de educação, em que a escola – além de cumprir finalidades específicas – é um espaço estratégico de luta social e de vinculação com outras práticas sociais e projeto de desenvolvimento do campo e de sociedade (Munarim; Locks, 2012, p. 85).

Nesse aspecto, tendo em vista que diversos espaços da sociedade são educativos, nestes os debates devem ser permanentes, para que os sujeitos não se deixem iludir pela mídia brasileira conservadora e opressora. Mészáros (2005) alerta que, no mundo do capital, a educação é a própria mercadoria. Assim, faz-se mister estarmos atento, pois, ao mesmo tempo em que afirmamos que todos os espaços são educativos, também precisamos saber quais ensinamentos tais espaços têm proporcionado às pessoas. A educação é controlada pelo sistema capitalista, por grandes potências, Banco Mundial entre outros, assim, justifica-se parte das dificuldades que encontramos nos sistemas educacionais. Logo,

A escola pode desenvolver atividades específicas que permitam estabelecer a relação entre a memória e história, que ajudem a compreender a nossa vida própria como parte da história e a ver cada ação ou situação numa perspectiva histórica, quer dizer em um movimento entre passado, presente e futuro, em suas relações com outras ações, situações, totalidade (Caldart *et al.*, 2015, p. 130).

A escola exerce, pois, um papel fundamental, somando-se à aprendizagem de conteúdo, deve primar por fazer a relação histórica dos fatos, para proporcionar a compreensão das situações atuais, em um contexto que possibilite relacionar passado, presente e futuro e as situações na sua totalidade. A educação, deveria dar condições aos educandos de enxergar as contradições existentes na sociedade, para conseguirem argumentar e contribuir na construção de um projeto de educação. Contudo, vários limites são encontrados nas escolas, desde o tempo para a formação política com os próprios educadores, haja vista a formação conservadora de muitos, e, por isso, apresentam resistência em se pensar um modelo de educação que possibilite o protagonismo da em prol de uma prática mais libertadora.

A escola campesina, originada da luta dos movimentos sociais, tem um compromisso ainda maior em nosso entendimento, pois se trata da conquista da escola, mas, anterior a isso, a luta pela terra. E, nesse contexto de lutas e conquistas, a escola precisa garantir que a história seja relatada, lembrada e respeitada por aqueles que dela fazem parte.

Sendo assim, o compromisso com uma proposta que apresente um posicionamento enquanto sujeitos de direitos, que se preocupa em contribuir com a construção de uma sociedade justa, se coloca em jogo na sociedade brasileira. Para Arroyo (2015, p. 52), “uma análise sobre a precariedade do sistema de educação no campo, indígena, quilombola nos leva a priorizar que currículos foram possíveis e impossíveis nessa inexistência e precariedade”. O currículo é fundamental no processo educativo, de maneira que os elementos que o compõem podem delinear a formação que se pretende para cada sujeito.

A escola, principalmente a do campo, ainda busca incluir-se no processo de educação, com princípios diferentes: acredita na capacidade de todos que frequentam os espaços escolares, considera as diferenças individuais, os tempos de aprendizagem e a formação do ser humano como um sujeito omnilateral, com capacidade de compreender o ser humano na sua totalidade. De acordo com Frigotto (2012), a educação omnilateral considera o sujeito com todas suas especificidades e condições objetivas reais e históricas de desenvolvimento, as questões da cultura e da vida.

A Educação do Campo, norteada pelos princípios de uma Educação Popular, apresenta em seu bojo a preocupação de manter ativo os ideais de uma proposta de educação que supere os modelos tradicionais de ensino, visando aproximações de práticas pedagógicas que possam contemplar as vivências da realidade. Nesse sentido, é importante a escola ouvir o que os movimentos sociais têm para ensinar, pois o desafio da Educação do Campo vem no sentido de se construir alternativas de organizações educativas nos espaços escolares.

A contextualização histórica dos movimentos sociais e, em específico, dos fatores que contribuíram decisivamente na origem do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, enquanto movimento social do campo, aborda suas frentes de atuação, a fim de se pensar os processos de dominação para além dos recursos econômicos, compreendendo os processos de dominação cultural e da vivência de valores e princípios que legitimam tais práticas.

A Educação do Campo, pensada pelos movimentos sociais, perpassa as questões de ensino e de aprendizagem de sala de aula, entende a vida, a sociedade o trabalho, como elementos presentes no cotidiano dos estudantes, a cultura camponesa a organicidade das comunidades e a relação da agricultura também são pautadas nessa proposta de educação, que contempla a formação do sujeito, considerando suas potencialidades, na qual cada um pode se reconhecer no processo e se formar social e culturalmente.

No âmbito cultural e educacional residem grandes desafios no que se refere a formação de sujeitos de direito. Entre eles, o acesso aos meios pelos quais lhe permite conhecer os complexos processos de conhecimento, embutidos nos processos de produção econômica política e cultural, esses meios nos são dados num processo

continuado de educação, que vai desde a família passando pelo trabalho nos quais estes sujeitos estão envolvidos, e também pela escolarização (Oliveira; Santos, 2008, p. 17).

A formação plena do sujeito é um desafio, pois estamos inseridos em contextos de inúmeras limitações. O processo de formação do sujeito tem origem nos espaços familiares, tem a influência da sociedade, da mídia, e, a escola, por sua vez, contribui a partir de suas práticas formativas, as mais diversas possíveis, pois também está inserida num contexto de muitas contradições, relações ideológicas e de poder. A diversidade ideológica existente no espaço escolar faz com que algumas instituições escolares tenham dificuldade de definir sua identidade, haja vista que são muitas as influências externas no contexto escolar.

A Educação do Campo, constituída à margem de um sistema, ao entrar na agenda de políticas públicas, a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008 e pelo Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, inicia um processo de disputa, conforme apresentado por Molina (2010 *apud* Schwendler, 2017, p. 73), no seguinte sentido:

A entrada da Educação do Campo no espaço na construção das políticas públicas trouxe a disputa por recursos públicos, e pela direção do projeto de educação, que se articula a um projeto de campo e de sociedade. Compreendendo o próprio Estado como um “território em disputa, espaço heterogêneo, de conflito e contradição”.

Ainda, Schwendler (2017, p. 73), “destaca a necessidade de disputar frações deste território que se encontra sob a hegemonia da classe burguesa para garantir a reprodução do capital”.

A educação é um projeto em disputa, em todos os espaços. No campo, o enfrentamento se dá também pela defesa de um projeto de sociedade que garanta junto à terra, a educação de qualidade no e do campo, que construa junto a educação em espaços de desenvolvimento da organização da comunidade, da sociedade. O capital também precisa manter o controle do campo para o desenvolvimento do agronegócio, o que contraria os pressupostos da Educação do Campo, provocando um enfrentamento ao sistema capitalista. Não se trata da disputa somente do território físico, mas do território ideológico, de projetos e de saberes.

A sociedade passou, no decorrer da história, por inúmeras mudanças, relativas a cada período histórico. Os impactos de tais transformações fazem com que surjam novas emergências e desafios para os movimentos sociais. Esses desafios também se explicitam nos espaços escolares, perpassando assim pelas questões curriculares.

A educação, para povos camponeses, tem enfrentado desafios, a começar pelo conceito camponês, que, por muito tempo esteve associado à figura de pessoas atrasadas, sem

conhecimento, como relatamos em nossa própria história de vida. Ainda, hoje, nas escolas, faz-se necessário dialogar com as crianças e jovens sobre a importância dos sujeitos do campo, do respeito e reconhecimento que se deve ter com os estes, pois, embora o agronegócio movimente a economia brasileira, são os pequenos agricultores, a agricultura familiar e camponesa que produzem a diversidade de alimentação para a população. Desse modo,

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de Educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivos e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses a ao embate (de classe) entre projeto de país e de sociedade e nas concepções de política, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 257).

A educação brasileira apresenta desafios nas questões pedagógicas, no que se refere à articulação das atividades desenvolvidas nas escolas, com as questões vinculadas à realidade dos educandos e à diversidade na qual esses estão inseridos. Pensar as necessidades das comunidades e dialogar com a escola sobre educação, trabalho, cultura, produção e potencializar com o conhecimento que os movimentos sociais possuem proporciona um enriquecimento no processo educativo da escola, uma vez que os movimentos possuem compreensão dos limites apresentados pela sociedade e trazem os embates para a construção de uma sociedade com menos diferenças sociais, com mais justiça e vida digna para todos, onde as diversidades sejam consideradas e respeitadas.

A conjuntura educacional atual tem demonstrado tendência de retrocesso em relação aos os avanços adquiridos até então, retirando das escolas, das universidades, dos espaços de formação, iniciativas que possam estar contribuindo para uma formação mais humana, menos excludente das pessoas. Nesse sentido, Frigotto (2017, p. 8) afirma que a “função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar”. E, Frigotto e Ciavatta (2003) complementa argumentando que o ato de educar relaciona-se à mediação do educador na formação humana, o que, para o conservadorismo das elites empresariais e grupos políticos religiosos, seria um atraso em termos inquisitoriais. Para estas, ensinar restringir-se-ia à técnica de transmissão de conhecimentos, sem preocupações com a formação humana no sentido omnilateral, formação que considera o ser humano em suas dimensões objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento, destaca Frigotto (2012).

Assim, como espaços físicos são disputados pelo capital, os espaços escolares, o conhecimento também o é. Tal disputa apresenta-se, muitas vezes, no desenvolvimento das práticas educativas, uma vez que estas são orientadas por um currículo prescrito.

Quanto à construção da Educação do Campo, podemos dizer que houve a realização de inúmeras lutas por direitos, por meio das quais, os povos do campo, protagonizaram uma história de resistência e de busca por espaços na educação. Em Carta-Manifesto dos educadores, os participantes do Encontro dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, realizado em 2018, afirmam:

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 (Guedes *et al.*, 2018, p. 343).

A importância da ocupação deste espaço, na história, é tão importante quanto a conquista de cada escola, cada atividade desenvolvida nas escolas do campo, cada conquista é um degrau na construção de uma sociedade, que liberta, emancipa, proporciona condições dos sujeitos se reconhecerem no projeto de educação. Nesse conjunto de conquistas, podemos destacar algumas:

- Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA);
- Residência Agrária;
- Programa de Apoio à Formação em Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO);
- Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO);
- Saberes da Terra;
- Programa Nacional do Livro (PNLD) Campo e do Material didático;
- Observatório da Educação do Campo;
- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) Diversidade;
- Escola da Terra;
- Programa de Erradicação do trabalho (PET) Campo;
- Bolsas específicas para estudantes indígenas e quilombolas.

Esses programas, mesmo com limitações, são iniciativas importantes para a educação da classe trabalhadora do campo. Entretanto, nos últimos anos, os cortes nas verbas da educação, nas bolsas de estudos de indígenas, quilombolas e de pessoas de baixa renda, bem como cortes de verbas nas universidades, entre outros, têm dificultado o avanço nas políticas de Educação do Campo.

O PRONERA é um programa que muito contribuiu para a formação dos povos do campo. No entanto, segundo a Carta-Manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA,

O orçamento do PRONERA, reconhecidamente uma das mais importantes políticas de educação construída nos últimos 20 anos, desde o Golpe vem sofrendo drásticas reduções. Em 2008, quando completou 10 anos, executou um orçamento de R\$ 70 milhões. Em 2018, chegou ao ponto mais crítico de sua história, com aporte de apenas 3 milhões de reais, agravado ainda pelo corte de 1,8 milhão antes do final do primeiro semestre, segundo dados do Inca (Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares, 2018, on-line).

Esses cortes atingiram significativamente os povos do campo e as periferias da cidade, onde ainda se apresentam, de maneira absurda, as desigualdades e a exclusão. De acordo com a Carta-Manifesto:

[...] aproximadamente 20 milhões de pessoas acima de 18 anos não concluíram a Educação Básica; registra um índice médio de 20% de homens e mulheres analfabetas no campo; fechamento de 37 mil escolas no campo nos últimos 10 anos, onde o índice de escolaridade é de, em média, 4,5 anos de escolarização contra 7,8 da cidade (Contag, 2018, on-line).

Os dados apresentados, acima, revelam que algumas conquistas foram possíveis com a luta dos povos camponeses e a organização dos movimentos sociais, das comunidades organizadas e a inserção da Educação do campo nas políticas públicas.

De acordo com Green (2022, n.p.), “da mesma maneira que as escolas do campo nasceram através da organização e luta, também a permanência das mesmas depende de muita resistência”. A necessidade de ter acesso ao conhecimento se dá na materialidade dos camponeses para terem entendimento e condições para a continuidade da luta. Os sujeitos precisam compreender a realidade para conseguir intervir, pensar e agir sobre determinadas situações, de maneira crítica, possibilitando refletir sobre questões presentes na sociedade, nos espaços do campo, de maneira a compreender as relações de poder e a necessidade da luta pelos direitos negados historicamente. Nesse contexto,

A construção do direito do povo brasileiro do campo à educação, às letras, ao conhecimento, à cultura universal somente acontecerá vinculada à construção da pluralidade dos direitos negados. Sobretudo, vinculado à realização do primeiro direito: a terra. Que é trabalho, vida e dignidade. Que é educação (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 15).

Para os trabalhadores do campo, a importância de apropriação do conhecimento terá sentido na medida em que os mesmos se apropriarem da terra, necessidade primeira para a subsistência, para a produção de alimentos e construção de identidade camponesa. A valorização do conhecimento tradicional das comunidades camponesas e o direito do acesso e

da apropriação de conhecimentos e culturas universais é fundamental para a construção de modos de vida e práticas produtivas contra hegemônicas. Nesse sentido, afirma-se que a Educação do Campo, no seu vínculo com a cultura camponesa, e as práticas de produção agroecológicas tem o potencial de romper com os paradigmas hegemônicos, na medida em que afirma “princípios do protagonismo das famílias agricultoras como disseminadoras de conhecimentos, pesquisadoras de suas próprias experiências, que buscam e reivindicam alternativas que contemplem seus modos de produção de vida, de trabalho e de cultura (Dias; Ribeiro; Lopes, 2019, p. 4).

A Educação do Campo considera a Agroecologia uma possibilidade concreta de construir junto aos camponeses e camponesas do campo uma nova visão de mundo, de sociedade, de valores, de relações entre os seres humanos e destes com a natureza não humana da terra.

#### 4.2.1 Educação do Campo e Agroecologia: um caminho possível para a construção de outro currículo

A Agroecologia<sup>15</sup> foi se constituindo a partir da sua importância enquanto Ciência na constituição de disciplinas, as quais procuram compreender o funcionamento dos ciclos, as transformações, os processos biológicos, a relação socioeconômica que aborda a vida na agricultura. Para Guhur e Toná (2012, p. 61), um conceito fundamental para se compreender a Agroecologia é a coevolução, ou seja, a evolução entre ambiente e cultura, conduzida pelo homem, “as populações do campo, sua cultura e suas formas de organização e resistência são elementos centrais no processo de coevolução; no entanto, não pode desconsiderar a hegemonia das relações capitalistas no campo no direcionamento da coevolução”. No mundo capitalista tudo se torna mercadoria. A apropriação dos conhecimentos, passados de geração a geração, está em constante mudança no seio do capital. A tentativa de legitimá-los como próprios evidencia-se na brutal maneira como que se direciona ao campo, tentando ignorar os saberes legítimos dos camponeses.

Nesse sentido, Guhur e Toná (2012, p. 62) afirmam:

---

<sup>15</sup> O termo agroecologia surgiu no Brasil somente a partir de 1989, segundo Gubur e Toná (2012). A partir de 2000, a Agroecologia ganha espaço sendo fomentada nos movimentos sociais populares, principalmente os vinculados à Via Campesina. O MST, no IV Congresso Nacional, em 2000, traz a Agroecologia e a soberania alimentar como anseio dos povos do campo, bem como trata a agroecologia como uma necessidade na formação política pedagógica do MST. No V Congresso Nacional, no ano de 2007, o MST assume a Agroecologia como forma de produção para os novos assentamentos de reforma agrária.

Evidentemente, não se trata de descartar a ciência e a tecnologia, mas da necessidade de um diálogo de saberes que reconheça nos povos do campo e da floresta sujeitos privilegiados da Agroecologia, um diálogo não exclusivamente técnico, nem com finalidade econômica e ecológica apenas, mas também na ordem cultural, e que se materialize, inclusive, em ações sociais coletivas. Esse diálogo traz profundas implicações.

Os debates que permeiam a Via campesina e o MST (2008) explicitam uma concepção de Agroecologia que defende a vida do campo e da cidade, que produza alimentos com consciência política e organizacional, que tenha a possibilidade da organização territorial, onde todos podem viver dignamente, sem ter o lucro como principal objetivo, mas a emancipação humana. A Agroecologia perpassa as questões de produção, fazem parte de seus princípios os diferentes tipos de cuidados: com as plantas, a natureza, com as pessoas.

Para localizar a Agroecologia no contexto histórico, precisamos compreender que a agricultura vem, ao longo dos anos, passando por modificações. Caldart, Stedile e Daros (2015) nos provocam a pensar sobre a agricultura ao compará-la com a indústria. Da mesma maneira que o capital colocou a indústria a seu favor na produção de lucros, assim ocorreu com a agricultura, que inserida no contexto capitalista realiza sua produção gerando lucros e alimentando fortemente o mercado do capital. O mesmo se evidenciou a partir da Revolução Verde, que trouxe um aceleração em relação ao uso dos agrotóxicos, bem como formas prejudiciais de tratar o ambiente e a saúde humana, influenciadas pela lógica brutal do capital em gerar lucros.

Essa apropriação do espaço do campo colocou o camponês em uma condição de produtor monocultor, de assalariado do campo, ou até mesmo da cidade. A exemplo disso, a grande quantidade de agricultores de assentamentos de Reforma Agrária trabalhando em frigoríficos, realidade essa do município de Abelardo Luz. De acordo com Rezende (2018), esse cenário coloca em conflito o processo de construção histórica dos camponeses, pois esses têm a terra como fonte de sustento. Sair do campo para trabalhar em outros espaços reafirma as dificuldades que o camponês está enfrentando para sobreviver e se organizar com uma renda.

Contraopondo-se à Agroecologia há o agronegócio, “desde os anos de 1990, o termo *agribusiness* começou a ganhar espaço, já no início dos anos 2000, a palavra *agronegócio* foi se generalizando, tanto na linguagem acadêmica quanto na jornalística, política e no senso comum, para referir-se ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários” (Leite; Medeiros, 2012, p. 80). O Agronegócio é, segundo Leite e Medeiros (2012, p. 79), “o termo criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial

(tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles de origem do setor), comercial de serviço”.

Rezende (2018) afirma que o pós-guerra gerou pesquisas no campo da química, da genética e da mecânica, articulado com as multinacionais, proporcionando um aumento na produção e na reorganização dos tempos no campo. A criação acelerada de um pacote tecnológico apresentava-se com promessas de que o agricultor estaria se inserindo no contexto da agricultura moderna, e de que acabaria a fome no mundo.

Essa mudança brusca de um novo modelo no campo faz com que o camponês comece a apropriar-se dessas tecnologias, perdendo parte de sua relação com a natureza e com os saberes tradicionais do campesinato. Muda-se o modo de produzir, conseqüentemente, ocorrem mudanças nas relações sociais, culturais e políticas. Com isso, o espaço do campo também vai sendo ocupado pelo agronegócio e pelo capital.

Leite e Medeiros (2012) afirmam que o perfil do capital é o de controlar cada vez mais as áreas extensas do país, e manter o controle das empresas internacionais. Esse controle torna cada vez mais a agricultura submissa ao processo de modernização, ao controle das sementes, fertilizantes, entres outros produtos e tecnologias que fazem parte do pacote que o agronegócio apresenta. A grande produtividade de monoculturas contribui para a exclusão do pequeno agricultor do processo, pois o custo para acessar essas tecnologias é muito elevado.

Nesse sentido, Rezende (2018) discorre sobre os impactos que o fortalecimento do agronegócio causa na organização social dos camponeses, pois isso gera uma nova forma de se organizar na vida e nas comunidades camponesas. Essas comunidades apresentam seus modos de vida que confrontam a lógica do capital e do agronegócio. De acordo com Siliprandi (2013), a Agroecologia, no Brasil, apresenta focos que perpassam as questões relacionadas a natureza, e que envolvem o todo da sociedade.

Para Guhur e Toná (2012), a Agroecologia não existe isoladamente, mas é uma ciência integradora que agrega conhecimentos de outras ciências, além de saberes populares e tradicionais provenientes das experiências de agricultores familiares, de comunidades indígenas e camponesas. Acrescentando, “No Brasil, o campo agroecológico pode ser visto também como um movimento social, pois se organizou em torno de questões que ultrapassavam o foco apenas na questão tecnológica e passou a incorporar outros temas e problemáticas sociais” (Siliprandi, 2013, p. 330).

A Agroecologia, mais do que um método agrícola, representa um movimento social e político profundamente enraizado na interseção de questões ambientais, sociais e políticas. Nessa perspectiva, transcende as fronteiras da agricultura convencional, inserindo-se em um

contexto maior de transformação social. Como prática social, segundo Guhur e Silva (2021), a Agroecologia promove debates críticos sobre as estruturas sociais e econômicas, enquanto, como movimento político defende políticas públicas que priorizem a sustentabilidade, a justiça social e a equidade.

Dessa forma, a Agroecologia não apenas revoluciona práticas agrícolas, mas também desafia e reimagina os paradigmas da sociedade contemporânea, consolidando-se como um dos pilares essenciais na construção de um futuro mais sustentável e equitativo para todos. Nesse sentido, Guhur e Toná (2012) apontam para a construção de uma sociedade em que o objetivo principal não é geração de lucros, mas a construção de uma sociedade que valorize a vida, as relações humanas e a emancipação social.

A diferenciação entre a Agroecologia e o agronegócio está, além dos conceitos diferentes, nas origens e terminologias. Ela está presente na qualidade e na condição de vida proporcionada às pessoas. A Agroecologia busca a soberania alimentar, a qualidade de vida, o respeito aos gêneros no espaço do campo, respeita a natureza e seus ciclos. O agronegócio tem uma visão centrada na obtenção de lucros, na produção em alta escala, na ocupação de grandes territórios, na produção da monocultura.

Nessa acepção, o respeito ao camponês e a seus espaços de produção não são considerados. Podemos dizer que o camponês enfrenta uma luta contra a ocupação do agronegócio no campo e a defesa de práticas agroecológicas as quais tornam-se fundamentais em relação à defesa da vida, ao cuidado com o ser humano, com os recursos naturais e toda a relação que a cultura agroecológica cria no campo.

Estabelecer uma relação dialógica nesse processo de construção de saberes do campo e das florestas é uma possibilidade de potencializar ambos os saberes em prol da qualidade de vida das pessoas. Para Freire (1981), a trajetória histórica do ser humano, enquanto existência, reflete características culturais próprias. Uma delas é a condição de reflexão sobre a realidade como sendo capaz de compreender o mundo e transformá-lo. Nessa perspectiva, podemos dizer que a cultura é algo que está e constante movimento, pois se cria, transforma, socializa, faz teias e relações de conhecimento.

Existem, no Brasil, diferentes espaços em que se pensam a Educação do Campo, partindo das matrizes agroecológicas, numa perspectiva de construção social, de escola articulada com o assentamento e a comunidade. Trazemos a experiência relatada pela educadora e militante do MST,

Nós temos o projeto um de extensão, articulado com ensino, pesquisa e extensão da escola [EDUCAR], onde fizemos um estudo com uma experiência com 24 variedades

de feijão. Esse feijão depois ele vai para o projeto de extensão [a comunidade]. Eles [os educandos] vão aprendendo com a comunidade, com o assentamento, bem como a comunidade também vem para dentro da escola. Nós temos programado para outubro e novembro um curso de que tem gente da comunidade que vem aprender e da comunidade que vem ensinar. Então a escola precisa fazer essa interação. Outra coisa, não só na nossa escola, mas é jogos e interação com a comunidade. Nos torneios da Reforma Agrária. É nesse sentido é a escola tem que puxar, ela tem o papel da organização, de articular a comunidade. Outra atividade que a escola fez, também que repercutiu bastante com as famílias que participam do nosso projeto de extensão foi uma noite cultural com visita do Pedro Munhoz. Foram realizadas atividades culturais de plantio de plantas alimentícias não-convencionais e depois uma dança para ir integrando a escola e a comunidade (Campigotto, 2021, n.p.).

Essa experiência nos remete à construção de um currículo que pensa a escola, a Educação do Campo, alinhando as questões do ensino, da pesquisa da extensão, numa possibilidade de se articular os conhecimentos, com as experiências dos camponeses, bem como de pensar a escola com a comunidade e a comunidade com a escola. Esse currículo traz as dimensões, sociais, culturais, humanas, numa dialética de construção coletiva e valorização dos sujeitos envolvidos no processo. A Agroecologia, e também a Educação do Campo, pensam o ser humano nas suas diferentes dimensões, sendo que ambas têm no camponês e em seus territórios, espaços ricos de saberes, de culturas e conhecimentos que precisam ocupar o espaço no currículo das escolas. Essas visões também são tensionadas e disputadas na sociedade.

A Educação do Campo e a Agroecologia, possuem princípios semelhantes, apresentados por Caldart (2021), como sendo do contexto da *diversidade*. Na Agroecologia se encontra a relação diversa do ser humano e da natureza, sua evolução e busca de uma vida humanamente sustentável. Na Educação do Campo estão presentes também as questões políticas e formativas, considerando a forma de pensar e de lutar dos diferentes sujeitos que estão no processo. Assim se caminha para outro princípio que é o *da ligação orgânica entre processos educativos e processos de produção material da vida*.

Aqui, a inserção da Educação do Campo, num contexto de Agroecologia, dialoga sobre educação, trabalho, cultura, produção. Assim, se faz necessário na Educação do Campo, pensar as relações do ser humano e do trabalho, que também é base fundamental na Agroecologia.

O currículo escolar tem o papel de debater sobre as alienações existentes na sociedade, as relações do trabalho e exploração, presentes fortemente também na agricultura, e em todos os espaços que contemplam a diversidade da Educação do Campo. Espaços esses que contribuem para a construção de uma consciência de mudança (Arroyo, 2015), com fortalecimento da diversidade campesina.

A Pedagogia do Movimento, na construção da própria organicidade do MST, foi constituindo na sua prática experiências formadoras e pedagógicas, entre estas a Agroecologia. A Agroecologia se apresenta como uma possibilidade, uma matriz pedagógica possível para a

construção de outro currículo para as escolas do campo, outros conhecimentos escolares a serem aprendidos e ensinados também nas escolas da cidade. Destaca-se que a conquista das legislações tem sido fundamental não só para fortalecer a luta pela Educação do Campo, mas também para reconhecer a especificidade de conhecimentos produzidos no contexto do campo, os quais são importantes na formação humana de todos os sujeitos a partir do princípio da ecologia de saberes.

## **5 TRILHANDO CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE DIZEM AS LEGISLAÇÕES?**

A Educação do Campo vem se constituindo, ao longo dos anos, em um processo de luta, conquistando legalmente algumas legislações próprias que garantem as especificidades da Educação do Campo. O Decreto n.º 7.352, de novembro de 2010, e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, de abril de 2002, são documentos importantes para orientar as propostas de Educação do Campo. A legislação brasileira abarca essa diversidade com leis e diretrizes específicas para a Educação do Campo, oferecendo uma estrutura legal crucial para a organização dos espaços de ensino nas escolas do campo.

A educação tem passado, nos últimos tempos, por mudanças na reorganização curricular. A implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na prática da organização escolar, tem se colocado como um desafio, em especial, diante do modo como os elementos da realidade local são suprimidos pelas demandas colocadas na Base Comum Curricular. Nesse sentido, as escolas têm encontrado desafios na organização da proposta curricular, porém vale destacar a importância da legalidade como ferramenta na construção de um currículo diferenciado, bem como os limites e as possibilidades na construção de um currículo que trate das questões do meio ambiente, da vida e das relações sociais.

### **5.1 OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS BASES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E NO TERRITÓRIO CATARINENSE**

A construção de políticas públicas para a educação camponesa é algo que vem sendo construído. No entanto, pelo grande descaso que historicamente as populações do campo sofreram, há a necessidade para que essas políticas se concretizem. Os movimentos sociais e Organizações Não Governamentais (ONGs) têm se empenhado nesse debate buscando trazer para a agenda dos estados e municípios a efetivação de políticas de Educação do Campo que, de fato, atendam a realidade dos povos camponeses, que dialoguem com suas realidades e atendam às necessidades específicas dos educandos do campo, garantido sua identidade e sua memória. De tal modo,

A identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções

exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, on-line).

A Resolução mencionada apresenta elementos para as escolas reorganizarem suas práticas pedagógicas, proporcionando abertura para se considerar os saberes dos estudantes, a história da coletividade, entre outros aspectos. E, nesse sentido, a proposta de Educação do Campo contempla tais elementos.

Entretanto, conforme exposto anteriormente, para uma efetiva implementação de práticas condizentes com os princípios da Educação o Campo é necessário que os limites de ordem burocrática, sejam superados, pois dificultam o avanço da educação. A organização da classe trabalhadora do campo, das comunidades, conscientes de seus direitos são motivadores para se continuar a luta por uma educação camponesa de qualidade para todos. É importante, nesse sentido, superar as colonialidades existentes nos processos educativos e materializar os princípios da Educação do Campo, como territórios de resistência: por acesso, permanência, por identidades reconhecidas de sujeitos que são possuidores de saberes, conhecimentos e cultura.

Desde 2002, a Educação do Campo está amparada e regulamentada como uma política pública, de acordo com a legislação brasileira. O Parecer n.º 36, de 4 de dezembro de 2001, atribui aos diversos sistemas de ensino a responsabilidade pelo atendimento escolar sob a ótica dos direitos, implicando respeito às diversidades e à promoção da igualdade (Brasil, 2001). Esse enfoque reforça a necessidade de se garantir não apenas o acesso à educação, mas também uma educação de qualidade que seja inclusiva, respeitando as particularidades das comunidades rurais.

A legislação estabelece que a Educação do Campo não deve ser apenas uma extensão da educação urbana para as áreas rurais, mas um sistema educacional que reconhece e valoriza os modos de vida, os saberes locais e as tradições das comunidades rurais. Isso implica uma abordagem pedagógica contextualizada, que considere as realidades dos camponeses, as questões culturais, econômicas e sociais das populações do campo.

Além disso, a legislação destaca a importância de uma educação que promova a cidadania, a consciência ambiental e a participação ativa na sociedade. A Educação do Campo, portanto, não se limita apenas às atividades que se referem à formação acadêmica, mas também busca formar cidadãos críticos, engajados e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

É fundamental se entender que essa legislação não apenas normatiza a Educação do Campo, mas que consiste em um compromisso do Estado em proporcionar uma educação de

qualidade para as populações do campo. Ela reconhece que a educação é um instrumento poderoso para promover a igualdade social. Portanto, a efetivação dessas diretrizes legais contribui e fortalece as práticas educacionais para garantir que a Educação do Campo seja verdadeiramente eficaz, inclusiva e transformadora.

O Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, estabelece as bases da política brasileira para a Educação do Campo. De acordo com este decreto, a política de Educação do Campo tem como objetivo principal a expansão e aprimoramento do acesso à educação básica e superior para as populações do campo. Para alcançar esse propósito, a União irá trabalhar em conjunto com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, seguindo as orientações e metas definidas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2010).

Essa política reconhece não apenas a importância do acesso à educação, mas também a necessidade de se garantir que essa educação seja relevante e contextualizada para os estudantes do campo. Destarte, a política de Educação do Campo não é apenas sobre a presença de escolas nas áreas rurais, mas sobretudo um ensino que seja sensível às particularidades, às culturas locais e às necessidades específicas das populações do campo, em que os sujeitos do campo sejam participantes do processo de construção da educação. Nesse sentido, o Decreto n.º 7.352 representa um passo importante em direção a uma educação mais equitativa e inclusiva para as comunidades do campo, reconhecendo que a qualidade da educação não deve ser determinada pela localização geográfica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9394/96 decreta o compromisso para a União, os Estados, os Municípios e a escola promoverem a educação garantindo-se o direito e respeito às especificidades de cada região, bem como determina a adequação do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e das regiões (Brasil, 2007). Assim, a LDB, em seu artigo 28, garante elementos importantes para a realização da Educação do Campo,

Na oferta da 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 a 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).

No entanto, o Estado e as organizações do sistema educacional geralmente não consideram e não atendem às especificidades dos povos do campo, desde o calendário, até mesmo as adaptações curriculares. Essas diferenciações dificilmente ocorrem, pois existe uma organização única para os municípios, onde as escolas do campo são tratadas da mesma forma

que as urbanas, não sendo respeitadas as questões de espaço, clima, cultura e os próprios conhecimentos existentes nos espaços do campo. Sobre isso, a BNCC vem reforçar a reponsabilidade de cada esfera, bem como a autonomia que possuem em relação às temáticas regionais. Assim,

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2018, p. 21).

O documento Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, em seu texto, garante a possibilidade de as escolas se organizarem de acordo com suas questões históricas, como o texto revela:

[...] ensino de seus conteúdos históricos nas escolas, quais sejam, os afro-brasileiros e indígenas; é para aqueles que as diretrizes encaminham formas específicas de ensinar, aprender e de organizar a escola, como é o caso dos indígenas, dos quilombolas, sujeitos do campo, sujeitos da educação especial que têm garantido o seu direito à educação e à acessibilidade por meio de atendimento educacional especializado as suas necessidades específicas; e também para aqueles que se reconstroem em seus direitos, em suas identidades, nos movimentos de direitos humanos, nas relações de gênero e na diversidade sexual (Santa Catarina, 2014, p. 57).

Embora os textos apresentem em suas redações esses elementos, na prática, os currículos trabalhados são muito restritos em relação a essas questões. Os currículos prescritos tratam com invisibilidade e precariedade as questões referentes aos povos do campo, indígenas, quilombolas. Os currículos expressam resistência, pois o sistema escolar também atende às demandas do Estado ao trabalhar com questões de interesse do sistema capitalista, visando a formação para o mercado de trabalho. Nas palavras de Arroyo (2015), os trabalhadores dessa estrutura de poder têm direito de conhecer sua história. Assim, o sistema educacional não se limita apenas a oferecer ensino, mas, na realidade, torna-se um terreno fértil para a reprodução e consolidação desse sistema.

Destaca-se, ainda, no documento Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense,

[...] as modalidades de ensino Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar do Campo e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ganham visibilidade curricular no território catarinense, respaldadas pelo direito à educação que é de todos (Santa Catarina, 2019, p. 25).

A Constituição Federal de 1998 busca complementar e dar ênfase à LDB<sup>16</sup> para garantir à efetivação das propostas educacionais dando respaldo às questões locais e culturais. É importante destacar que, em 2004, com a criação Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade (SECAD<sup>17</sup>), posteriormente denominada de Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) vinculada ao MEC, cria-se uma coordenação geral de Educação do Campo (Brasil, 2007). Isso significou a inclusão na estrutura estatal e federal de uma instância responsável, especificamente, pelas questões educacionais relacionadas às questões da diversidade, atenta às diferentes especificidades encontradas na educação. No entanto, no ano de 2019, a extinção da SECADI acarretou em inúmeros retrocessos, uma negação dos direitos, do reconhecimento da diversidade, do fortalecimento da educação inclusiva.

Nesse sentido, é deliberado aos sistemas municipais e estaduais a autonomia de pensar a organização educacional à qual lhe compete. De acordo com a BNCC, “Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2018, p. 17).

A Base Nacional Comum Curricular consiste em um documento com caráter normativo definindo o conjunto de aprendizagens principais a ser apreendido pelos estudantes ao longo da sua escolarização, conforme demonstrado, a seguir:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 9).

A BNCC apresenta competências gerais da Educação Básica, cuja proposta subsidia as questões didáticas para as três etapas desse nível escolar e, nesse sentido, pode-se dizer que esta, pautada em discurso para “melhorar a educação”, tenta padronizar em todo o país o que se deve ensinar e em que tempo. Acrescentando,

---

<sup>16</sup> Lei de Diretrizes e Base da Educação n.º 9394/96.

<sup>17</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, criada pelo Decreto 5.159/2004. No ano de 2011, via o Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011, a SECAD torna-se SECADI, assumindo também a reponsabilidade sobre a Educação Inclusiva. A secretária foi suspensa pelo Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (<https://politeknik-portugues.org/retrocessos-na-educacao-a-extincao-da-secadi-em-2019/>). No ano de 2023, após a posse do presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, foi retomada a Secretaria de Diversidade e Inclusão, no MEC, extinta por Bolsonaro, conforme anunciado pelo presidente eleito. Mais informações: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/11/governo-lula-vai-recrutar-secretaria-de-diversidade-e-inclusao-no-mec-extinta-por-bolsonaro.shtml>.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 11-12).

A BNCC apresenta em suas competências específicas objetivos de aprendizagem, de forma geral, a serem atingidos no processo educacional. Em vista disso, é importante se considerar, no processo ensino aprendizagem, as especificidades da Educação do Campo. Arroyo (2015) nos chama a atenção para as contradições existentes nesse “Estado democrático”, que se apresenta nos documentos oficiais, sendo necessário aprofundar sobre as consequências que essa proclamação oficial tem em relação à educação, à cultura, aos conhecimentos dos povos do campo. As políticas de Estado, as diretrizes curriculares avançam para um reconhecimento genérico, marcado por formas históricas, urbanizadas de tratar o campo, sem avançar para uma estrutura que é econômica, social, cultural.

A Base Nacional Comum Curricular afirma a necessidade de se considerar, na organização curricular e nas propostas de ensino, as modalidades da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância, de modo a atender às Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2018). Ademais,

A BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (Brasil, 2018, p. 17).

A diversidade está presente nos diferentes espaços da sociedade. De acordo com Arroyo (2015, p. 56), elas podem ser sociais, culturais, étnicas e raciais, porém, essas aparecem como contribuições para a base nacional comum do currículo e das disciplinas. Ainda, segundo o autor, “reduzir o conhecimento das diferenças às contribuições termina ignorando e ocultando a produção histórica dos diferentes como desiguais, sua histórica segregação como trabalhadores, como classe, raça, etnia, camponeses”. Nesse sentido, tratar a questões dos grupos diversos como contribuição, oculta e descaracteriza todo o processo de lutas pela Educação do Campo, ignorando a luta pela terra, território, moradia, culturas, trabalho, entre tantas lutas travadas pelos(as) trabalhadores e trabalhadoras do campo.

De acordo com Gomes (2008, p. 18), “Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural, e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização”. Ou seja, faz-se necessário outro currículo, que se aproxime de uma formação mais humana, social, e que respeite a diversidade dos povos e o espaço desses na sociedade, que compreenda a educação como um espaço de libertação.

Conforme o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, a escola, localizada no espaço do campo, pode e tem autonomia para pensar seu projeto político pedagógico. Documento que, se construído coletivamente, possibilita aos sujeitos do campo pensar uma educação que os considere como sujeitos e não na condição do Outro no processo. Assim, enfatizamos a importância de se pensar, de fato, os PPPs das escolas, construí-los e reconstruí-los sempre com a participação da comunidade escolar, com base nas demandas da Educação do Campo, considerando-se o que os sujeitos pensam sobre o processo de educação.

É importante lembrar que o projeto das escolas do/no campo deve se constituir como espaço público de investigação e de articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (Brasil, 2002). Desse modo, que,

Esteja fisicamente localizada onde quer que seja, uma vez definida como escola do campo, cada uma das unidades assim consideradas, que compõem os diversos sistemas de ensino do território catarinense, deve proceder à elaboração de seu respectivo Projeto Político Pedagógico (PPP) embasado nos princípios e nas normas que conceituam a Educação do Campo e Escola do Campo (Santa Catarina, 2019, p. 89).

Também a BNCC reconhece que os currículos precisam ser ajustados de acordo com as realidades de cada região e propiciem a formação de estudantes nas suas diferentes dimensões. Assim,

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (Brasil, 2018, p. 18).

A BNCC segue e se alinha ao Documento Base Território Catarinense, como apontado acima, o que permite inferir que a implementação de tais currículos fortalece a construção de um sistema de ensino totalmente controlador, como denomina Freitas (2016). O problema não está na construção de uma base comum para todo território, mas nas formas de controle que essa base possibilita em relação ao que é ensinado nas escolas. Os documentos enfatizam que estados e municípios têm autonomia para organizar sua parte diversificada do currículo, o que se refere aos elementos da regionalidade de cada estado, município e escola. Sendo que, para tal organização, o currículo disponibiliza 40% do total de conteúdo a ser estudado no decorrer do ano letivo. No entanto, nas avaliações de larga escala serão cobrados os conteúdos referentes às habilidades apontadas pela BNCC (Brasil, 2018).

Em vista disso, as escolas irão utilizar o tempo para trabalhar a base comum, na qual há uma ampla gama de habilidades a serem desenvolvidas. Ou seja, a BNCC possibilita total controle que se estende desde os materiais didáticos até a formação dos professores, o que leva à padronização das escolas, em nome da qualidade de ensino. Assim, a partir de tal padronização do sistema de ensino e, por se trabalhar com enfoque direcionado às habilidades, consideradas importantes neste documento, cria-se um gerenciamento da educação, uma padronização do ensino. Esse sistema, articulado e controlador retira a autonomia real das escolas e dos professores, os quais passam a ser controlados pelos sistemas de avaliação de larga escala.

A educação tem um desafio significativo, que consiste em se garantir a diversidades de saberes dos diferentes povos, grupos sociais, movimentos, entre outros. Como já mencionado anteriormente, como a educação não é pensada *para e com* esses coletivos acaba por não visibilizar a riqueza de saberes desses sujeitos, considerados, por muitos, como incultos, primitivos, o Jeca Tatu (adjetivo, muitas vezes, atribuído aos camponeses).

Os conhecimentos, as culturas e as experiências construídos pela humanidade são invisibilizados nas práticas escolares, seja pelo currículo desenvolvido em sala de aula, ou nas diferentes atividades da escola. A construção dos sujeitos, nesses espaços, tende a ser condicionada pelos direcionamentos dados nos processos educativos e nas atividades desenvolvidas na escola e fora dela. Entretanto, os diferentes saberes, conhecimentos, linguagens e culturas dos povos do campo acabam sendo segregados nos currículos.

O ocultamento e a segregação desses coletivos na ocupação do território do currículo representam a garantia que a história desses grupos continue na invisibilidade. É negar às crianças a oportunidade de conhecer suas histórias e de se reconhecerem nela como protagonistas, sujeitos, que existem, que pensam e que fazem a diferença na sociedade. É preciso proporcionar a essas crianças em formação, o conhecimento, a cultura e entendimento da história. Em outros termos, os sujeitos “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). E, nesse contexto, entram também os educadores, cuja formação, por vezes, nesse processo, apresentam limites em compreender e reconhecer essa diversidade, executando perfeitamente os interesses do sistema.

A diversidade está sempre presente na escola, o que não acontece é o reconhecimento dessa diversidade. Reconhecer essa diversidade nas escolas do campo e em todas as demais, seria reconhecer que, no processo de ensinar e de aprender, o currículo precisa ter outras centralidades, outras aberturas, outros e novos olhares para novos sujeitos. Existe na escola uma emergência, como reflexo da sociedade, pois a escola, não é e não deve ser uma instituição à parte da sociedade. Para Arroyo (2013, p. 148),

[...] diversidade de experiências sociais, culturais, de forma de ler e de pensar o real e de pensar-se chega às escolas com essa diversidade de sujeitos. Diversidade e presença que não podem ser desperdiçadas. Se por décadas foi tentado ocultar a diversidade de sujeito, hoje os mestres percebem que não é mais possível.

O Documento Base do Território Catarinense indica que, em cada um dos níveis de ensino, nas escolas do campo deve haver a consideração de alguns princípios, tais como:

- Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero e de etnias.
- Ressignificação e recriação da cultura herdada, considerando, particularmente, a presença ou a ausência das organizações e dos movimentos sociais no contexto histórico da comunidade escolar.
- Reconstrução e valorização das identidades culturais.
- Rechaço dos estereótipos do tipo “Jeca Tatu” e do “caipira”, presentes na literatura didática e paradidática e nos festejos juninos.
- Sustentabilidade como base dos processos de produção e de reprodução da existência humana.
- Interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade no trato dos objetos das áreas do conhecimento.
- Respeito aos tempos e aos ciclos próprios, cotejados com as condições impostas pela natureza e com os processos de produção e de trabalho no campo.
- Respeito na relação com a terra.
- Acesso dos educandos aos avanços no universo científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.
- Respeito e valorização da heterogeneidade de ritmos e do capital cultural inerente às origens dos educandos nos processos de ensino-aprendizagem, de modo que, por exemplo, uma sala “multisseriada” possa ser reinventada como espaço privilegiado de troca de saberes, em que o diferente aprende com o diferente.
- Estímulo à produção e ao consumo de alimentos saudáveis.
- Respeito ao efetivo protagonismo dos educandos crianças, jovens e adultos do campo na construção dos processos de ensino-aprendizagem (Santa Catarina, 2019, p. 93.)

Respaldados pelo documento que ampara a educação, no Estado de Santa Catarina e dialogando com o Arroyo (2013), diríamos que existe uma emergência de reconhecimento dos saberes e das experiências que os sujeitos do campo possuem:

Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem rica diversidade de conhecimento e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (Arroyo, 2013, p. 117).

A riqueza de saberes existentes nos espaços escolares do campo e, em outros espaços educativos, produz uma diversidade de conhecimentos que possibilita aos educadores, e à escola, uma organização e um planejamento pedagógico que contemplem esses conhecimentos, de forma que os educandos se sintam valorizados e reconhecidos no processo. Possibilitar espaços de diálogo e do reconhecimento desses saberes culturais e sociais aos estudantes é uma prática que oportuniza o desenvolvimento integral de um sujeito. No entanto, o que se percebe é que os conhecimentos, os saberes, os ensinamentos incluídos no currículo escolar resultam de construções seletivas de grupos sociais, que reproduzem os interesses de um sistema. Aliás,

O sistema educacional é visto como meio de fornecer um canal para a mobilidade social, de implementar procedimentos objetivos de seleção para o estabelecimento de uma meritocracia, em que a única qualificação para a ascensão é a “habilidade”. O sistema educacional torna-se mecanismo-chave da seleção social, para o benefício da sociedade e do indivíduo (Apple, 1979, p. 33).

A escola diante disso reveste-se de um papel importante de luta contra a implementação de procedimentos que selecionam, classificam, e que tentam tratar de forma igual os que têm oportunidades e condições diferentes. O currículo, nesse sentido, é uma ferramenta importante pois a apropriação dos conhecimentos construídos historicamente e a busca do reconhecimento dos saberes construídos pelos povos do campo, significa a ocupação de um espaço no campo do conhecimento que ficou segregado por muito tempo a uma minoria da sociedade, o que vem sendo modificado aos poucos por meio das resistências dos povos do campo.

A condição dos povos do campo para acessar ao ensino ofertado pelo Estado é de obrigação deste, desde a educação infantil até a universidade. O diferencial é que, nas escolas do campo de assentamento, a luta deve ou deveria estar presente. Por ser um espaço que surge da luta, sua existência já nasce em contextos de contradições, de um país com grandes latifúndios e, ao mesmo tempo, com inúmeras pessoas sem uma porção de terra para produzir. Essas contradições também se evidenciam na escola e, por fazer parte da sociedade, reflete as contradições da sociedade.

Segundo a interlocutora Isabel,

[...] a proposta de uma escola de assentamento ela não pode estar isolada da comunidade da qual ela faz parte, daquele assentamento. A escola ela vem depois do assentamento e são os assentados que vão puxar a escola, vão pedir a escola, por isso a comunidade automaticamente tem que participar dessa escola, não só da construção do cuidado para fora do jardim da escola, mas para dentro da escola e o currículo é maior que do que os conteúdos né. É o jeito de fazer a escola. Tudo isso é currículo e faz parte dele. E aí essa escola sendo uma Escola do Campo e fazendo parte da área de Reforma Agrária, essa escola deveria automaticamente ter uma área de plantio para as famílias estar presentes, contribuindo e ajudando a fazer a escola, do mesmo jeito que a escola deveria estar dentro da comunidade contribuindo com a comunidade. Isso seria o ideal, o melhor. Mas a gente sabe como é isso na prática do dia a dia. Muita coisa vai ser perdendo no caminho e de vez em quando é preciso retomar. Então, não é uma coisa que tá feito e pronto, uma realidade acabada, a escola não tá pronta. Em cada lugar ela precisa ser feita porque em cada lugar a prefeitura, a secretaria de educação, interfere de forma diferente. Então como é que a gente vai garantir? vai depender muito dessa comunidade junto com escola. Quando falo escola, me refiro as pessoas que fazem a escola, os professores, a direção, os pedagogos, a criançada, adolescentes, os jovens que fazem parte dessa escola, os pais da organização daquele espaço. Então a gente entende escola como um conjunto de elementos que precisam interagir entre si para construir o currículo. Eu tenho discutido com os educadores e conversado que uma escola de assentamento onde não tem nada plantado, não tem uma árvore, não tem nenhum bosque, não tem pelo menos uma horta, não é uma escola de assentamento, é uma outra coisa (Green, 2022, n.p.).

A comunidade tem um papel fundamental na construção da escola e dos processos educativos, pois são os sujeitos coletivos que dão sustentação para o desenvolvimento de ações, que fortalecem e mantêm a identidade da escola do campo. São os sujeitos coletivos que

proporcionam o fortalecimento, a relação e compromisso entre comunidade e a escola, pois uma não se dá sem a outra na Educação do Campo. Então, o papel do currículo na Educação do Campo é o de diálogo, trocas, interação. É um processo de humanização pelo qual se busca formar sujeitos com consciência e responsabilidade social.

A construção de um currículo na Escola do Campo marcha para um movimento de humanização, no qual os sujeitos formados nas escolas do campo não omitam ou se calem diante das injustiças sociais, ocasionados pelas contradições existentes na sociedade. Cada espaço de construção coletiva é educativo, é de fortalecimento, e a escola, na sua relação com a comunidade, tem a possibilidade de manter as memórias históricas de exclusão como motivação para dar continuidade as organizações, as lutas e a construção coletiva da escola. Nesse sentido, Arroyo (2013, p. 138-139) afirma que:

A ausência dos coletivos populares, dos trabalhadores, no território do conhecimento apenas reflete a ausência seletiva ou o não reconhecimento da maioria dos coletivos sociais como atores na diversidade dos campos da vida social, política, econômica, cultural e intelectual. Esse não reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de nossa história termina levando os currículos a ignorá-los como sujeitos de experiências dignas de produção de conhecimento e de cultura, de valores e de história.

No contexto da Reforma Agrária, a escola é uma conquista que surge posterior ao acampamento ou assentamento, e surge pela necessidade concreta da escolarização. Essa também é uma ferramenta de luta para acampados e assentados. Estes são elementos que podem estar presentes no currículo da escola, uma vez que a BNCC destaca a possibilidade para construção da parte diversificada do currículo. No entanto, já estamos no sexto ano da aprovação desta BNCC e a base diversificada não foi organizada no currículo do município. De acordo com Arroyo (2013, p. 49), isso pode revelar que:

Estamos em um jogo político, econômico, em que o conhecimento, a ciência, e a tecnologia hegemônica foram apropriados e colocados a serviço da acumulação e da manutenção das relações de dominação/subordinação. A essa relação política é submetida a produção, acumulação e apropriação, transmissão e aprendizado desse conhecimento.

Na concepção de Educação do Campo, como princípio, os sujeitos integram a construção do processo educativo. Desse modo,

Quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento. Enquanto as experiências sociais, humanas, de vida e de trabalho não forem reconhecidas como conformantes do conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos de ensino aprendizagem não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais, humanas, de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes (Arroyo, 2013, p. 117).

O reconhecimento das experiências de vida, dos saberes humanos dos sujeitos, precisa ser considerado no processo de ensino e de aprendizagem, são jeitos de valorizar tais conhecimentos, bem como os profissionais da educação e os estudantes. É uma possibilidade de se ouvir os saberes, e se atribuir sentido às práticas e aos processos escolares, nos quais os sujeitos são os pensadores também do processo de construção da proposta educativa. Nesse sentido, a construção coletiva já é um processo educativo e importante, pois o fato de a escola, oportunizar os sujeitos a pensar a sua educação, é fazer valer a autonomia proporcionada pelas legislações. Corroborando,

Quando os sujeitos, suas vivências e indagações e os significados formadores se esquecem, o estudo perde em densidade cognitiva e pedagógica; os sujeitos não nos emprestam temas de estudo para logo serem esquecidos. Se suas vivências viram apenas um tema de estudo, aqueles que a vivem caem no esquecimento. Falta-nos privilegiar os sujeitos e seus significados (Arroyo, 2013, p. 133).

O currículo presente na escola está em constante disputa, pois todos os fazeres escolares são práticas curriculares, ancoradas em concepções que dão direcionamentos para a vida da sociedade. Para uma prática educativa, que valorize o conhecimento dos sujeitos, concordamos com Arroyo (2013) no que diz respeito a esta se encontrar com mais força na sociologia crítica do currículo e na Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, as quais apresentam uma intencionalidade de se desvendar os limites meritocráticos e a relação de poder que existe no currículo.

## 5.2 PRESCRIÇÃO CURRICULAR E A AUTONOMIA DAS ESCOLAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Desde a sua criação, a Escola Básica Municipal 25 de Maio trazia a preocupação com o acesso e a permanência das populações do campo à escola. Em sua proposta curricular buscava uma perspectiva de um currículo crítico, significativo, voltado à realidade dos estudantes para proporcionar a formação de sujeitos pensantes, autônomos, críticos. Assim,

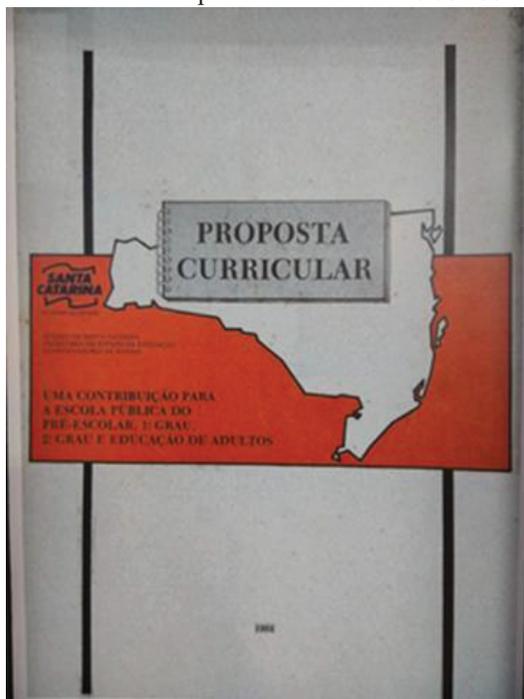
A Escola I. M. 25 de Maio se propõe a ministrar o ensino básico de 1º grau a todos os alunos matriculados, desenvolvendo trabalho integrado com os segmentos da escola, visando a real aprendizagem do aluno e a melhoria da educação, através de um projeto pedagógico significativo e atualizado. Pretendemos também, oportunizar ao aluno condições de observar, refletir, questionar e expressar suas próprias ideias, proporcionando-lhe acesso e permanência na escola (Escola Básica Municipal 25 de Maio, 1992, n.p.).

A proposta de trabalho para a escola considera a importância de se trabalhar os segmentos da escola buscando a aprendizagem, de maneira que esta seja significativa para os

estudantes. Nesse sentido, podemos dizer que a proposta de educação do MST, e seus princípios, também se completam nesse contexto. A escola, no entanto, é um espaço de tensões e contradições, de resistência, inclusive por parte de alguns políticos que, historicamente, dificultam a implementação de algumas políticas de Educação do Campo, especificamente, em função de seu vínculo com a Pedagogia do Movimento.

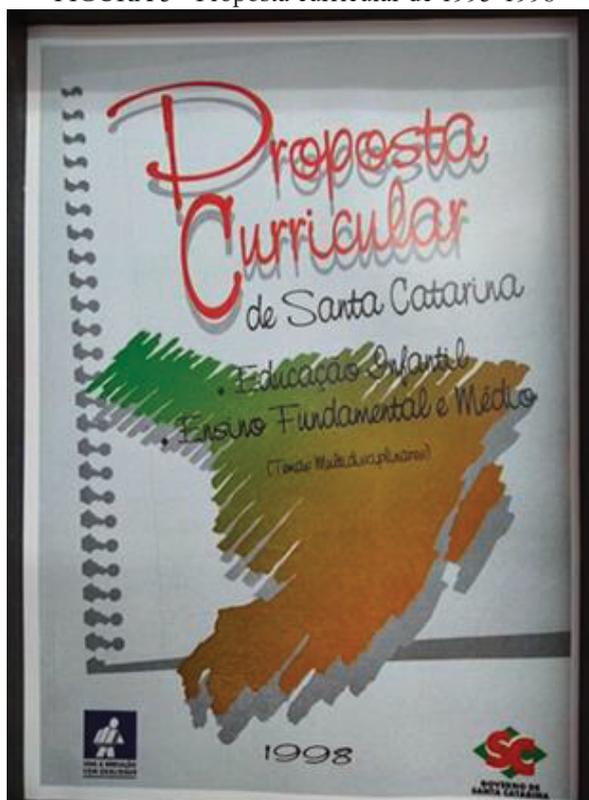
Em vista disso, buscamos nas propostas curriculares de Santa Catarina elementos sobre a Educação no Campo. Nesse sentido, realizamos uma retomada histórica para compreender como as propostas de educação foram se constituindo neste Estado. Entre os anos de 1988 e 1991 foi construída a proposta curricular, com base na perspectiva Histórico-Cultural (FIGURA 4). De 1995 a 1998 houve uma complementação e aprofundamento da proposta curricular, com a incorporação de temáticas multidisciplinares (FIGURA 5). Nesse contexto, nos documentos oficiais do estado não se pautavam as especificidades da Educação do Campo, haja vista que, neste período, esta modalidade começa a se afirmar como uma política de educação para os povos do campo.

FIGURA 4 - Proposta curricular de 1988-1991



Fonte: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base->

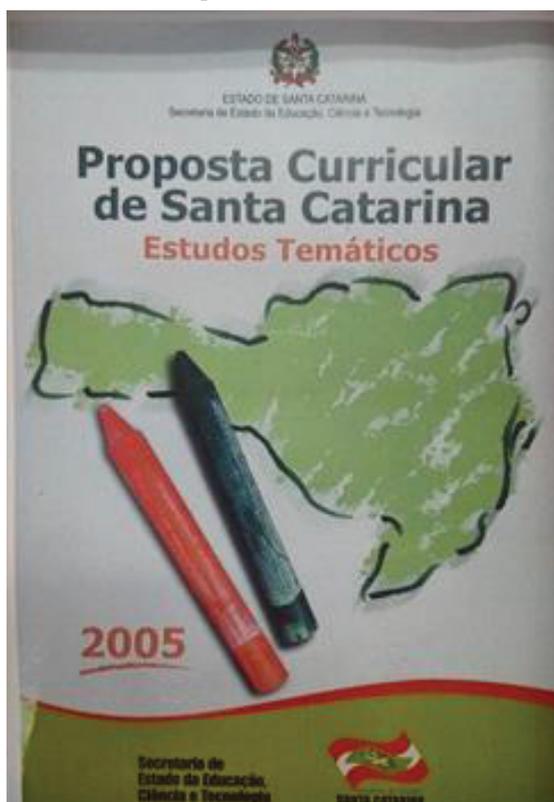
FIGURA 5 - Proposta curricular de 1995-1998



Fonte: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>.

No período de 2003-2005, o Estado de Santa Catarina dá continuidade ao processo de construção, sistematização e socialização da Proposta Curricular (FIGURA 6). Para a construção da Proposta Curricular de Santa Catarina foram constituídos seis Grupos de Trabalho, que produziram, a partir do eixo norteador da proposta, cadernos voltados à educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens, servindo como referencial teórico e metodológico para a ação pedagógica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

FIGURA 6 - Proposta Curricular de Santa Catarina 2005



Fonte: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>.

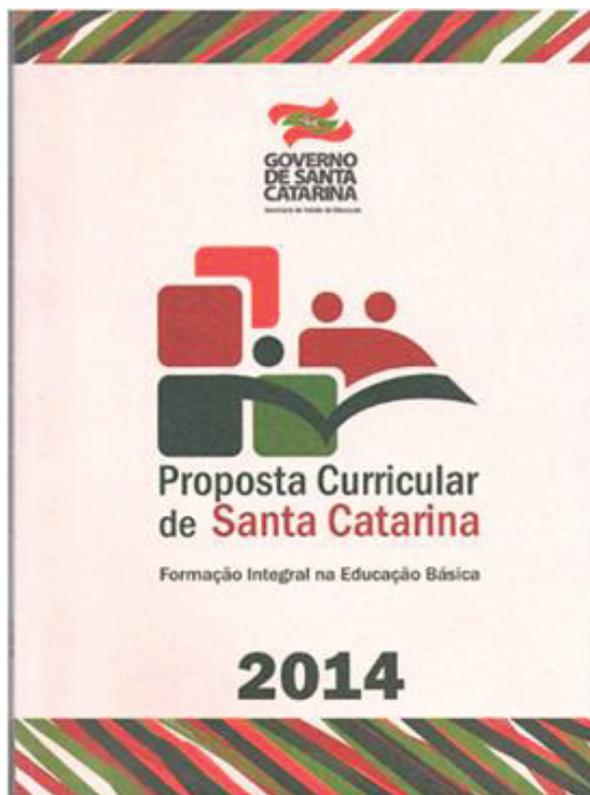
No ano de 2014, o Estado de Santa Catarina realiza a atualização da proposta curricular, na qual primou por romper com a fragmentação dos conteúdos. O currículo escolar agregou, além das disciplinas básicas, uma série de conhecimentos multidisciplinares, tais como: questões de gênero e diversidade sexual, questões étnico-raciais, educação para o trânsito, educação fiscal, educação ambiental, educação e direitos humanos, bem como agregou questões que passam pelo desenvolvimento de ações para as modalidades escolares: Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena e Educação Especial, incluídas como princípios formativos.

Apresentamos os diferentes momentos de construção das propostas oficiais do Estado de Santa Catarina, nas quais se observa que as especificidades dos povos do campo ganham visibilidade apenas na proposta atualizada em 2014 (FIGURA 7).

A proposta destaca a participação coletiva de todos no processo, bem como a importância da sistematização, da organização dos conteúdos e dos conceitos a serem estudados na escola, uma vez que esta se constitui como o espaço da sociedade que melhor desenvolve a socialização dos conhecimentos construídos coletivamente pela humanidade. Nesse processo de construção, a participação de educadores vinculados às escolas do campo contribui para o

avanço no reconhecimento das especificidades dos povos do campo e a garantia destes nos documentos oficiais.

FIGURA 7 - Proposta Curricular de Santa Catarina 2014



Fonte: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>.

Em 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (FIGURA 8). Esta, em relação aos currículos a serem desenvolvidos, delega a responsabilidade de organização aos Estados e Municípios, sendo que se faz necessário ter o compromisso com a formação e o desenvolvimento integral do sujeito, tendo as dimensões física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (Brasil, 2018), bem como considerar as realidades locais. O documento traz orientações sobre o procedimento curricular, a organização dos componentes em uma perspectiva interdisciplinar, com estratégias pedagógicas diversificadas, considerando os diferentes grupos de estudantes, de maneira a motivá-los e criando possibilidades de engajá-los no processo de ensino e de aprendizagem. Também trata a avaliação como um processo formativo.

A BNCC ainda destaca que tais orientações precisam ser consideradas na organização de currículos e propostas nas diferentes modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância, atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

FIGURA 8 - Base Nacional Comum Curricular (BNCC)



Fonte: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

Em 2019, no Estado de Santa Catarina a proposta curricular foi reorganizada alinhada às novas demandas trazidas pela BNCC (FIGURA 9). Nesse sentido, o Documento Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense destaca a inclusão das diversidades (Educação Especial, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação para as Relações étnico-raciais) como princípios formativos, preenchendo uma lacuna que havia na BNCC.

FIGURA 9 - Currículo Base da Educação Infantil do Ensino Fundamental do Território Catarinense

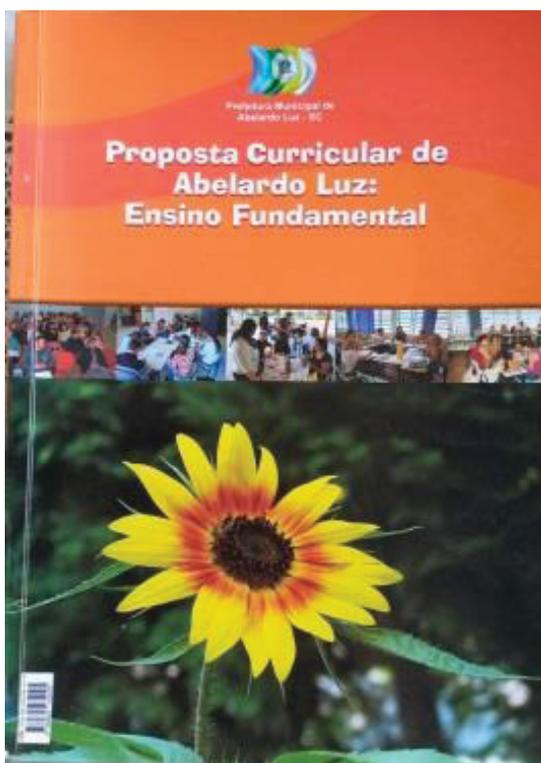


Fonte: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30440-currículo-base-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarinense-3>.

O documento, no capítulo destinado à Educação do Campo, reafirma as questões legais que amparam a essa modalidade de ensino e suas especificidades, a considerar a realidade local, bem como dialogar com a comunidade e sua história.

No município de Abelardo Luz-SC, o período de 2010-2011 foi importante na organização curricular, pois a Secretaria de Educação realizou, coletiva e democraticamente, a construção da primeira proposta curricular do município, com a contribuição de todos os educadores, gestores e com a assessoria da Associação Rede de Educação, Gênero, Agroecologia, Trabalho, Geração de Renda e Cidadania (REGAR) (FIGURA 10).

FIGURA 10 - Proposta Curricular de Abelardo Luz- Ensino Fundamental



Fonte: Prefeitura Municipal de Abelardo Luz (2012).

A proposta curricular deste município foi construída em distintos momentos de estudos coletivos e orientados, mediante escrita, reflexão e reescrita. Organizada por componentes curriculares, esta traz os fundamentos teóricos-metodológicos, conteúdos, objetivos e avaliação de cada componente. A construção deste documento faz parte de um período de avanço na educação, no município de Abelardo Luz, de maneira que, iniciativas como a construção da proposta, formações de educadores e parcerias com universidades, deixaram marcas na formação dos educadores, tendo em vista que se embasam, atualmente, em ensinamentos daquele processo, a exemplo do uso das sequências didáticas<sup>18</sup>. Tal período suscitou o desafio de se continuar um processo de reflexão na educação, de coletividade, que se perdeu com as trocas de governos. Cada gestão tem princípios, concepções que nem sempre são favoráveis para um processo de formação crítica.

No ano de 2010, no dia 10 de março, após a reunião de Assistentes Técnicos Pedagógicos, optou-se pela unificação dos critérios de avaliação para a Rede Municipal, sendo

---

<sup>18</sup> Forma de organização e preparação do trabalho pedagógico.

definido um número mínimo de avaliações bimestrais, de acordo com a carga horária de cada componente<sup>19</sup>. Ainda, dentre as orientações, destacam-se:

Em toda as disciplinas ao menos uma avaliação do bimestre deverá ser de interpretação: de textos, de imagens, de tabelas, de charges, etc.;

As provas obrigatoriamente, deverão ser compostas por questões diversificadas: objetivas, subjetivas, de interpretação, de relação entre os pares, etc. (Secretaria Municipal de Educação de Abelardo Luz<sup>20</sup>, 2010, n.p.).

As orientações, acima, apresentadas mostram a construção de uma proposta de padronização de encaminhamentos referente ao processo de avaliação, que orienta o fazer pedagógico, explorando diferentes formas e possibilidades de se elaborar uma avaliação escrita. Sabemos que várias outras atividades podem ser consideradas como avaliativas, porém, ao se tratar da avaliação escrita dos conteúdos estudados, as orientações trazidas são de grande importância, pois não privilegia apenas perguntas e respostas.

Explorar os processos de criação dos documentos oficiais de Santa Catarina e no município de Abelardo Luz é importante para compreender a relação desses documentos com a Escola do Campo pesquisada. Embora as escolas tenham autonomia ao elaborar seus PPPs, é crucial reconhecer a hierarquia existente nas legislações. Essa hierarquia não apenas fornece diretrizes, mas também oferece orientações para as escolas desenvolverem seus currículos.

Apesar raramente aparecerem, as diretrizes específicas para a Educação do Campo nos documentos oficiais, ao concederem liberdade e autonomia na elaboração curricular das escolas, elas criam tanto oportunidade quanto responsabilidade para as instituições. Nesse cenário, a escola se torna não apenas capaz, mas também encarregada de pensar seus currículos de maneira contextualizada com a vida dos estudantes. A identificação da escola com a Educação do Campo, fortalecida pelo respaldo legal do Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, não apenas reflete, mas também orienta o caminho pedagógico e teórico do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido na instituição.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Municipal 25 de Maio afirma: “a escola procura dar condições aos trabalhadores do campo ou da cidade para que sejam críticos, que saibam, além de ler e escrever, interpretar e refletir sobre as mudanças da vida e como melhorar a sociedade” (Escola Básica Municipal 25 de Maio, 2019, p. 9).

O Projeto Político Pedagógico destaca o papel da escola em empoderar os trabalhadores, sejam do campo ou da cidade, concedendo-lhes habilidades intelectuais e

---

<sup>19</sup> Para 1 ou 2 aulas semanais ficou estabelecido o mínimo de 2 avaliações. E, para 3 e 4 aulas semanais, o mínimo de 4 avaliações.

<sup>20</sup> Definição tomada em reunião de orientadores e assistentes técnicos pedagógicos das escolas da rede municipal, em 10 de março de 2010. Encaminhada por e-mail para a orientadora da escola e distribuída aos professores.

formação crítica. Além da escolarização básica, enfatiza-se a capacidade de interpretar e refletir sobre as transformações sociais. Ou seja, não se trata apenas de habilidades de leitura e escrita, mas de se apropriar dessas habilidades como ferramentas para entender o mundo e questionar as questões atuais da sociedade.

A educação não é apenas um meio para o desenvolvimento pessoal, mas também um veículo para a mudança da sociedade. Os sujeitos são encorajados a considerar não apenas seu próprio progresso, mas também como contribuir para melhorar a sociedade como um todo. Existe a necessidade de uma educação contextualizada, que esteja sintonizada com os desafios e as transformações sociais. Isso sugere um currículo que não seja isolado da realidade, mas que incorpore as experiências e os dilemas cotidianos dos estudantes.

A relação entre a prescrição curricular e a autonomia das escolas é um tema complexo. A prescrição curricular, muitas vezes, proveniente de diretrizes governamentais e normativas educacionais, estabelece os conteúdos que devem ser ensinados nas escolas. Por outro lado, a autonomia das escolas refere-se à capacidade das instituições educacionais para tomar decisões independentes sobre seu currículo, levando em conta as necessidades específicas de seus estudantes e da realidade em que estão inseridos, possibilitando as instituições a ajustarem-no aos desafios específicos enfrentados por seus estudantes e à riqueza de suas culturas locais.

Nas escolas do campo, onde a realidade tem suas especificidades, a possibilidade de a escola pensar suas práticas torna-se crucial, e está garantida nas legislações específicas da Educação do Campo, como apresentado anteriormente. Essas legislações possibilitam a integração de práticas de ensino alinhadas à vida do camponês, como a agricultura sustentável e os saberes locais, transformando essas atividades em oportunidades de aprendizado significativo, nas quais as memórias históricas e culturais dos sujeitos envolvidos estão presentes nas atividades desenvolvidas. Ao se levar em conta a realidade e a história dos sujeitos, a autonomia permite que as escolas do campo desenvolvam abordagens pedagógicas que se conectam organicamente com a comunidade. Isso cria um ambiente educacional mais envolvente, tornando o processo de aprendizado não apenas de transmissão de conhecimento, mas também de empoderamento.

Observamos nos documentos, acima, apresentados uma descontinuidade em relação ao que se garante nos documentos oficiais, ou seja, no currículo prescrito, e as condições práticas oferecidas para as escolas de pensar com a maior autonomia o seu processo de educação. Embora o Projeto Político Pedagógico da referida escola tenha uma postura crítica diante da intencionalidade no processo de formação dos sujeitos, há engessamentos colocados pelas políticas de educação, o que se apresenta como limites na construção de uma educação

que dialogue com a proposta de Educação do Campo, onde a diversidade e as especificidades dos povos do campo de foto sejam contempladas no currículo da escola.

A implementação da BNCC interferiu na formação inicial e continuada dos professores, e, nesse sentido, é mister se compreender as intencionalidades da proposta, para que, de maneira consciente, os espaços escolares selecionem o que é fundamental ser ensinado e aprendido na escola, bem como se destine espaço no currículo para as questões de cultura e de história local.

Nesse cenário de desafios em que a educação se encontra, onde a verticalização dos currículos torna invisível as diversidades de saberes existentes nos espaços do campo, a autonomia das escolas fica fragilizada. As escolas do MST têm apresentado propostas de currículos que possibilitam pensar a possibilidade outras formas de organização escolar. Mesmo com tantas fragilidades na autonomia da escola, a organização e o planejamento coletivo, bem como o vínculo da identidade da escola com sua história tornam-se potencialidades dos espaços educacionais do campo na construção de seus currículos.

A discussão sobre a fundamentação legal que institui a Educação do Campo e as propostas curriculares construídas em nível nacional, estadual e municipal contribui para analisar como a Escola Básica Municipal 25 de Maio, fruto da luta pela terra e pela educação, construída pelo MST no município de Abelardo Luz, trabalha com os saberes e a cultura camponesa em seu currículo escolar

## 6 SABERES CAMPONESES NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO DO MST: ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL 25 DE MAIO DE ABERLARDO LUZ

*Seria uma atitude muito ingênua esperar que a classe dominante desenvolvesse uma educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica (Paulo Freire, 1984).*

Nesse capítulo, abordamos o currículo em ação da Escola Básica Municipal 25 de Maio. Apresentamos, de forma analítica, a presença de aspectos do currículo prescrito e do currículo vivido na experiência pedagógica de uma escola de assentamento, refletindo e problematizando. Neste sentido, remetemos a fala de Freire (1984, p. 89), utilizada na epígrafe desta seção, quando indica que “*Seria uma atitude muito ingênua esperar que a classe dominante desenvolvesse uma educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica*”, ou seja, esta discussão remete a um movimento de contradição, no qual os processos são construídos permeados por relações de poder e disputas. O que Apple (2006) denomina de propósitos ideológico, uma vez que incluem e excluem, escolhem o que é importante e o que não é na escola e no currículo.

Nesta perspectiva, situamos a pergunta: Qual é o espaço que a cultura e os saberes camponeses ocupam no currículo da Escola do Campo 25 de Maio? Esta pesquisa tem como objetivo fornecer elementos para se pensar esta questão de forma a evidenciar a fala de interlocutores que ocuparam e ainda ocupam lugar estratégico na construção da escola e de sua proposta pedagógica.

Conforme já evidenciado por Young e Whitty (1977) e Young (2000), nas seções anteriores, defende-se, aqui, a perspectiva integrada das dimensões prescritas e realizadas do currículo, que permite revelar a questão do currículo em ação como possibilidade de diálogo com os saberes camponeses, os quais, por sua vez, estão na origem da escola, assim como nos princípios da Educação do MST e da Educação do Campo.

Desta forma, esta seção retoma a problemática central da pesquisa que consiste em se compreender o espaço que os saberes camponeses ocupam no currículo da Escola Básica Municipal 25 de Maio e os processos de avanços e limites de atuação dos sujeitos neste processo. Para tanto, inicialmente, construímos uma aproximação mais expressiva com a escola, sua comunidade e seus interlocutores de forma a revelar o espaço de fala destes sujeitos, na reconstrução da história da escola e do assentamento, assim como cabe, nesta seção, destacar

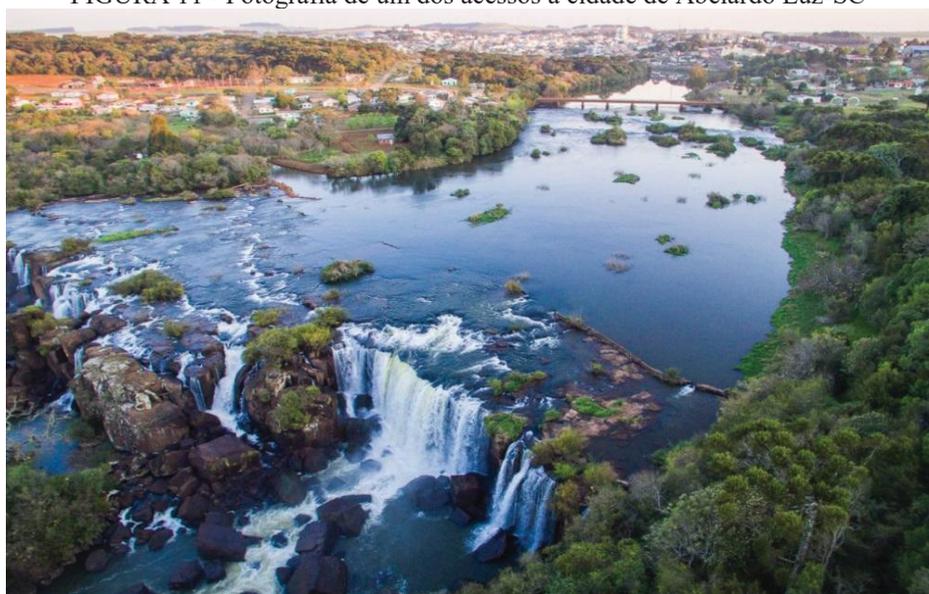
o movimento de construção coletiva de princípios educativos e proposta de trabalho da e na escola que, em alguma medida, revelam-se no currículo.

### 6.1 UMA ESCOLA MARCADA PELA LUTA DO MOVIMENTO SEM TERRA – MST: ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL 25 DE MAIO E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A Escola Básica Municipal 25 de Maio está localizada no Assentamento 25 de maio, no município de Abelardo Luz, região oeste de Santa Catarina. Este município contém 22 assentamentos, representando a maior concentração de assentamentos do Sul do Brasil. Possui uma área de 953.992 km<sup>2</sup> e sua população é de 18.015 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021).

Está distante 574 km de Florianópolis, capital do estado, e pertence à Associação de Municípios do Alto Irani (AMAI), região de fronteira com o estado do Paraná, possui grande potencial agropecuário, destacando-se pela produção da semente de soja, milho, gado de corte. Nos assentamentos, a economia está centrada com maior potencialidade na produção de leite. Pontos turísticos são também atrações do município, entre estes, a Rota da Conquista, espaço que mostra a história da luta pela terra, bem como a produção, a cultura e as conquistas que o espaço dos assentamentos teve no decorrer dos anos (FIGURA 11) (IBGE, 2021).

FIGURA 11 - Fotografia de um dos acessos à cidade de Abelardo Luz-SC



Fonte: <https://turismo.abelardoluz.sc.gov.br/sobre-a-cidade>.

A imagem, nos mostra um dos pontos de acesso à cidade do município de Abelardo Luz, enriquecido por uma beleza natural, como as quedas do Rio Chapecó. A região deste

município foi ponto de passagem de tropeiros e militares que se dirigiam à Colônia de Xanxerê-SC pela estrada das Missões no Rio Grande do Sul, desde o início do século XX. A sua colonização ocorreu por intermédio de caboclos e descendentes de alemães e italianos. O município se tornou distrito no ano de 1922. Denomina-se Abelardo Luz, em homenagem ao filho do ex-governador de Santa Catarina, Hercílio Luz. O desmembramento do município de Xanxerê-SC e a municipalização ocorreram em 21 de junho de 1958 pela Lei Estadual n.º 348/58, conquistando a emancipação oficial em 27 de julho de 1958 (Vieira, 2018).

Segundo Vieira (2018, p. 72), o município,

Tem sua história marcada por conflitos de terra – destaca-se a demarcação das terras entre os rios Iguazu e Uruguai, no século XVIII. A história do município também se confunde com as questões que ocorrem nos campos de Palmas e a questão da contestação de territórios entre Brasil e Argentina.

A formação social e econômica do município segue a lógica da formação do Sul do país, marcada por conflitos agrários, desigualdades que colocam negros e indígenas em uma condição de segregação sem direito à posse da terra. Localizado na divisa entre Paraná e Santa Catarina, Abelardo Luz está fica entre grandes propriedades rurais. De acordo com Paim (2011), a partir dos anos 50 do século XX, Abelardo Luz passa a receber migrantes vindos do Rio Grande do Sul com o intuito de trabalhar com madeira. O município já tinha as atividades rurais como principal fonte de economia e passou, então, a ter as atividades madeireiras como fonte de renda. O autor ressalta, que os senhores, donos das madeireiras, tiveram forte influência na economia e na política do município, sendo praticamente 30 anos de exploração. E, então, a partir de 1970, com os campos limpos, iniciou-se com maior intensidade a pecuária e a agricultura.

Esse ciclo deixou em Abelardo Luz uma herança, uma vez que se consolidou uma elite econômica e política, e também deixou muitas pessoas desempregadas e sem perspectivas para trabalhar, fazendo com que grande parte da população do campo migrasse para a cidade em busca de trabalho. Esse cenário modificou-se a partir de maio de 1985 com a chegada do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. No item, a seguir, evidenciamos o processo de ocupação dos Assentamentos no município de Abelardo Luz.

#### 6.1.2 O processo de ocupação e assentamento em Abelardo Luz-SC

O poema “Uma história passada a limpo” da educadora Marioni T. Santin, J. Ribeiro, mulher que participou da ocupação, no ano de 1985, no município de Abelardo Luz, deixa ver, em seus versos, elementos que foram motivadores para o processo de ocupação do latifúndio.

**Uma passada a limpo**

Uma história guardada  
 Hoje vamos resgatar  
 De um jeito bem caboclo  
 Pra que nos faça pensar  
 Das tribos dizimadas  
 De suas terras arrancadas  
 Até hoje estão a migrar

Essa tal colonização  
 Veio com a cruz e a espada  
 Plantando nesse chão  
 Muita semente malvada  
 De domínio e escravidão  
 Da terra a concentração  
 A voz do povo calada

Da monarquia a república  
 Exército, leis, ditadura  
 Quanta gente executada  
 Cemitérios clandestinos  
 Mães tristes sem destinos  
 Vagando a procurar  
 Os filhos mortos torturados  
 Pela ditadura militar.

Muitas décadas a luta censurada  
 No silêncio das bases  
 Ressurge a organização  
 Desperta sindicatos, pastorais  
 Vai pra rua o povoão  
 Mostrando do que são capazes  
 As comunidades rurais.

Lá estava o povo excluído  
 Cansado de trabalhar  
 Entregando ao banco e aos patrões  
 O suor do fruto colhido  
 Do pouco que pode juntar.  
 Cada ano mais exploração  
 Só restava se organizar.

Como o sol no horizonte,  
 por entre as trincheiras da opressão  
 O MST desponta  
 E no meio estávamos nós  
 Que na incerteza da busca  
 O fogo da ponte é apagado.  
 O latifúndio se avista  
 Grito forte ressoava  
 Terra não se ganha, se conquista.

Arame farpado cortado  
 Era bonito de ver  
 Caminhões enfileirados  
 Não dá para esquecer.  
 O medo a emoção  
 Do que iria acontecer  
 Barracos de lona montados

Vigilância redobrada  
 Para nada de mal ocorrer

Ameaça de despejo  
 Neve para enfeitar,  
 O frio era acalento  
 Ajudava a esquentar  
 O objetivo do desejo  
 A necessidade fermento  
 Que faz a luta brilhar

A imprensa divulgava  
 Tem rifle no colchão  
 Aumentava-se a vigilância  
 Foi aquela confusão  
 Não encontraram arma alguma  
 Revistaram até cesta de pão  
 No sem terra só esperança  
 Foice enxada e facão

No tempo de acampamento  
 Tudo se dividia  
 O alimento o agasalho  
 Angústia e alegria  
 O mutirão e a solidariedade  
 Preciosos ensinamentos  
 Praticados até hoje em dia.

No meio de tantas batalhas  
 Muita liderança tombou  
 No gatilho e na navalha  
 Que o latifúndio travou  
 Massacre de Eldorados  
 Dorat, Olívio, Margarida  
 Sangue no chão plantado  
 Esperança de nova vida.  
 25 anos festejamos  
 Bodas de conquistas e lutas  
 Neste ano resgatamos  
 Vitórias de travadas disputas  
 Concentração da riqueza e do poder  
 Mas com educação  
 O mito se ajuda romper  
 E viva a Reforma Agrária  
 Da luta e do saber

Construir escola do campo  
 Crianças, jovens e adultos  
 Com conhecimento amplo  
 Somos sujeitos não vultos  
 Nossos direitos respeitados  
 Saúde, dignidade, lazer  
 Que o campo seja de fato  
 Um lugar bom de viver

Ribeiro, maio de 2009.

Entre versos e rimas a luta do povo Sem Terra é resgatada pela autora do poema, relembrando as negações de direitos, as injustiças que, historicamente, os trabalhadores do campo sofreram. Os conflitos na disputa por terras, os enfiamentos que os indígenas e colonos travaram na luta por uma parte de terra, muitas vezes, deixaram manchas de sangue na terra.

Relatos de participantes da ocupação, em entrevista fornecida para o jornal no documentário “Relatos e Lutas”, contam detalhes do dia da ocupação (FIGURA 12) (FIGURA 13). De acordo com seu João Abati, agricultor e assentado:

Eles vieram no ano de 85. Daí foi vindo um pessoal com mochilas, comida. No acampamento precisa né. Saímos do local onde nós morava 4 hora da tarde no dia 24. E chegamos aqui no dia 25 de manhã, na Serra da Papuã. Por isso foi posto o nome de 25 de Maio (Jornal Falcão, 2021, on-line).

FIGURA 12 - Fotografia do acampamento na Serra da Papuã Abelardo Luz-SC



Nota: Print da tela do documentário.

Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (1988, on-line).

FIGURA 13 - Fotografia do local da primeira reunião. Serra da Papuã Abelardo Luz-SC



Nota: Print da tela do documentário.

Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (1988, on-line).

Logo após a construção dos barracos, as famílias acampadas organizaram um espaço, onde colocaram uma cruz para fazer suas orações (FIGURA 14).

FIGURA 14 - Fotografia da concentração de pessoas, na Serra Papuã (1985) Abelardo Luz-SC



Fonte: <https://mst.org.br/2020/05/27/mst-em-santa-catarina-comemora-35-anos-com-atos-de-solidariedade/>.

O dia era frio, com geada. Tudo era novo, um processo desconhecido, por meio do qual as pessoas foram aprendendo de maneira coletiva, desde a fazer o barraco, até a partilha da comida, das roupas, remédios. Corroborando, Dona Terezinha comenta, “[...] *A gente aprendeu mais do que a gente se deu. Porque a gente tava meio sem enxergar as coisas né. E ali foi aonde a gente começou a ver e abrir os olhos para algumas situações*” (Silva, 2022, n.p.)

A interlocutora Loi foi uma das mulheres que participou da ocupação no dia 25 de maio e ajudou a apagar o fogo na ponte de madeira provocado pelos capatazes da fazenda, “*E fomos chegando na área, era um dia sim bem frio. Daí começamos descarregar tudo aquelas traia que nós tinha levado nos caminhão para fazer os barracos, era um dia frio com geada, muito frio*” (Turossi, 2022, n.p.).

Os limites encontrados na luta eram aprendizados, que dona Terezinha fala com emoção, não querendo deixar no esquecimento. “*Pense numa organização o povo se reunia fazia as coisas juntos, tudo era em comum né, era dividido né, de igual para igual. É, para mim isso foi uma história muito linda por isso que eu nunca quero esquece*” (Silva, 2022, n.p.).

No dia da ocupação também ocorreram alguns desencontros entre as pessoas que estavam articuladas para a entrada no latifúndio. O relato, a seguir, conta-nos sobre esses desencontros no município de Abelardo Luz, pela visão de Seu Valdomiro,

Nós de Campo Erê, organizamos 148 família. Daí deu problema na estrada, muitos caminhões se perderam. O nosso mesmo foi parar em São Domingos. Mas teve gente que chegou com o caminhão e o caminhão de bagagem estava lá em Ponte Serrada. Outro chegou a bagagem e o povo não vinha. E ficou muita gente extraviada. Porque naquele dia estava certo era nós ocupar a Papuã, a Sandra<sup>21</sup> que é a 25 de Maio e a Santa Rosa I. E como deu todo esses problemas quando chegamos na Papuã, os homens Já conseguiram trancar a frente (Baumgratz, 2022, on-line).

O protagonismo das mulheres, presentes no dia da ocupação, é relatado através da nossa interlocutora, ao contar com entusiasmo os momentos vividos, bem como os medos e surpresas diante de um espaço desconhecido geograficamente, mas que, nos sonhos das famílias, estava claro (FIGURA 15).

---

<sup>21</sup> Nome da Segunda Fazenda que foi ocupada. Hoje assentamento 25 de Maio.

FIGURA 15 - Fotografia da ponte de madeira, Serra da Papuã Abelardo Luz-SC, 1988



Fonte: Acervo Escola Básica Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

Como relata,

Eu fui uma das primeiras, na hora que nós estava descendo a serra o primeiro caminhão era o nosso ali de Xanxerê. Nós ia descendo a Serra da Papuã, daí quando nós entremos, daí nós vimos aquele fogo no meio da ponte, porque o pessoal que era os capataz da fazenda eu acho que meio que vazou a informação eles sabiam que nós ia entrar ocupar área.

Aí eles estavam meio por ali de madrugada, né! e fizeram o fogo em cima da ponte com óleo diesel e uns sabugo, daí o Vilson Santin dizia: não vamos, vamos voltar para casa! porque eles vão soltar um dinamite, vamos morrer tudo vai cair até a ponte. Eles estão escondido embaixo dessa ponte não dá de nós passar.

E nós dizia: não vamos voltar para casa, nós vamos apagar esse fogo e vamos passar e eu fui quebrar um galho de vassoura bem perto da ponte quase que cai dentro do rio. Depois no outro dia que fui ver.

Meu Deus do céu era numa altura [...] Eu não tinha visto de noite né! de madrugada quebremos aquelas vassouras e fumo lá eu a minha cunhada mas os meus cunhados 4, 5 e começamos dar coice bater com aquelas vassoura e apaguemos aquele fogo [...]

E daí teve um momento antes do fogo, esqueci de te contar, que nós entremos com caminhão, passamo pro outro lado e tivemos que voltar porque nós tinha que esperar os outros caminhão chegar para nós entrar em mais gente. E daí foi que eles fizeram aquele fogo daí [...] (Turossi, 2022, n.p.).

As fontes orais divergem quanto aos números de famílias que participaram da ocupação, no município de Abelardo Luz. Entretanto, esses números se somam ao total de ocupação no estado, na mesma época. Assim sendo,

No dia 25 de maio de 1985, era 60 caminhões 2000 pessoas. Conta uma pessoa que tava lá no momento que quando ouviu aquele barulho dos caminhões achou que o céu tava caindo por cima deles e que ele ia morrer naquele momento, mas era o ronco dos caminhões. O povo tava tão organizado naquele tempo que hoje se vão fazer isso não

dá mais, não dá. Por isso que precisamos resgatar aquela história do passado porque agora já era (Silva, 2022, n.p.).

Dona Terezinha, nos conta com orgulho o processo vivido, com admiração diante da grande quantidade de pessoas que se mobilizaram para ir à busca de uma parcela de terra. No entanto, expõe sobre a preocupação nos dias atuais, sobre as dificuldades em se organizar o povo. Compreendemos isso à luz das dificuldades que nosso país tem enfrentado, lideranças políticas e governo totalmente contra os povos do campo, Reforma Agrária e movimentos sociais como um todo.

Os dias foram de insegurança, medo, mas de muito aprendizado:

Foi um tempo difícil porque as pessoas vieram com as mudanças e às vezes a mudança era as roupas né! E um ranchinho [pouco de comida] que tinha. Então os primeiros tempos não foram fáceis. E a gente veio com as crianças, né!. E chegamos sem saber na verdade fazer um barraco. Mas a gente lutou, as famílias lutaram, né! (Silva, 2022, n.p.).

De acordo com Terezinha Zimmer, militante do movimento participante na ocupação, do ano de 1985,

Quando a gente chegou aqui era bastante gente, bastante criança, mas as pessoas que vieram tinham bastante dificuldade de fazer os barracos, não tinham condições para fazer, não tinham as lonas. Então fizeram de folha de taquara, xaxim, se coloram como puderam. O fogo para fazer a comida era feito no chão, lenha não tinha. Então a maioria do pessoal tinha que caminhar longe para pegar nó de pinho. E devido ao nó de pinho, a fumaça começou a dar problemas de respiração. Devido ao clima também, os barracos muito mal feito e o pessoal com pouco agasalho, começou a dar gripe. A água era de sanga, começou a dar desidratação e diarreia nas crianças. A falta de alimentos foi sentido já na primeira semana, pois a maioria era empregado e não tinha condição de fazer um rancho[compras] para trazer junto, então trouxe o que tinha. Leite para as crianças não tinha. Então os problemas começaram já no início (Documentário “O 25 de Maio”, 1988, on-line).

No decorrer do tempo, as condições foram se modificando, a ponte que antes era de madeira, hoje, está pavimentada, proporcionando melhores condições de acesso às pessoas que precisam trafegar por ali (FIGURA 16).

FIGURA 16 - Fotografia da atual ponte na Serra da Papuã Abelardo Luz-SC



Fonte: Kosinski (2020).

No final da ponte podemos observar a construção de um monumento que materializa os elementos da luta pela terra e regista o dia da ocupação, no ano de 1985. Segundo Vieira (2018), a escultura foi feita pela comunidade, em 1997, sob a coordenação da artista plástica Dan Baron, da Carolina do Norte (EUA) (FIGURA 17).

FIGURA 17 - Fotografia do monumento. Serra da Papuã Abelardo Luz-SC



Fonte: Autora (2023).

O processo de ocupação daquele ano não se encerra na comunidade da Papuã, o povo seguiu para uma segunda ocupação, a fazenda Sandra, sobre a qual estaremos tratando no item, a seguir.

### 6.1.3 A caminho da segunda fazenda: Sandra

**Viva o 25 de Maio**  
 Era fria a madrugada  
 Era escura a estrada  
 Era uma gente cansada  
 De sempre ser explorada  
 A busca que se iniciava  
 Da terra por Deus sagrada  
 Para que dela viesse o fruto  
 E tudo que nos faltava  
 Faltava pão  
 Não tinha casa  
 Escola nem imaginava  
 Só não faltava era o canto  
 Que em oração se proclamava  
 O canto entoava o sonho  
 Do que poderia ser  
 De tudo que somos hoje  
 A madrugada fria fez nascer.  
 (Baumgratz, 2022, n.p.).

O poema, acima, retrata parte do cenário e da situação presente para as pessoas que bravamente se desafiaram a ir em busca do sonho de conquistar a terra para dela tirar seu sustento, bem como para ter um espaço para viver com a família. Nesse processo de luta, a educação e, em específico, a escola, sempre esteve presente, que, de maneira coletiva, foi sendo conquistada para os espaços dos assentamentos.

Ainda, com objetivo de novas conquistas, e pelo grande número de famílias que havia chegado para a ocupação, cinco dias depois de ocupada a fazenda Papuã - na quinta-feira, dia 30 - os camponeses dirigiram-se a outra fazenda, cujo nome era o da própria fazendeira, Sandra, localizada a poucos quilômetros da primeira área ocupada, hoje conhecida como 25 de Maio. O espaço para se chegar até a fazenda estava guarnecido pelos capatazes. Os camponeses se deslocaram a pé e com caminhões da fazenda Papuã até alguns quilômetros adiante para ocupar o outro latifúndio. Como relata Valdomiro *“Eles emitiram ordens que a cada 30 min. tivesse um jagunço dos dois lados da Estrada e o povo tinha que vir a pé”* (Baumgratz, 2022, n.p.).

As tentativas em dificultar a entrada estavam presentes em todos os momentos, mas era preciso resistir. Segundo Siqueira (2014), a Fazenda Sandra foi desapropriada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 04 de setembro de 1985. Por

intermédio da Resolução n.º 08, de 14 de janeiro de 1986, a referida fazenda foi destinada para o Projeto de Assentamento 154. A área desapropriada foi de 1.039,1441 hectares. Porém, logo em seguida, como nos relata Seu Valdomiro, os camponeses precisaram sair das duas fazendas para que o INCRA realizasse o processo de medição dos lotes. Conforme relato,

Depois tivemos que sair para o INCRA fazer a vistoria, que o INCRA não faz vistoria em terra que tá ocupado. Saímos daqui, fomos lá pro potreiro do Eldi Zanchetti. Fiquemos lá uns 90 dias. Depois foi negociado, uns foram pra Faxinal dos Guedes, e outros lugar no estado, daí depois das medição nós voltamos. Nós ficamos aqui no mesmo lugar. E daí começamos a plantar, mas isso já era quase agosto, que daí já tinha saído o sorteio do INCRA (Baumgratz, 2022, n.p.).

Após o retorno dos camponeses, já com os lotes, após a medição, novas lutas surgiram visando condições para plantar, para construir as casas, ter energia elétrica, estrada, posto de saúde e escolas. Para a busca dessas melhorias, Seu Valdomiro fala das dificuldades enfrentadas, *“Eu me aconteceu várias vezes aí para Florianópolis, ir para Chapecó de chegar na rodoviária para pegar passagem para voltar e ter que sair lá no banheiro contar os troquinho para ver se dava de comer um pastel”* (Baumgratz, 2022, n.p.).

Dona Terezinha complementa e coloca suas impressões sobre os dias atuais,

Então depois da organização dos barracos logo nós buscamos escola. O povo se organizou foi para GEREI<sup>22</sup>. Aí a gente conquistou as escolas, depois as cooperativas, as igreja e aos poucos assentamentos foram assim se organizando, né! E hoje nós podemos dizer que nós estamos empacado. Porque o povo não se mobiliza mais para lutar. O povo não quer mais nada com nada. Por isso, nós não podemos esquecer desse processo de luta, porque tudo que nós temos hoje foi conquista feita por nós mesmo, e é nós quem tem que dar continuidade (Silva, 2022, n.p.).

De acordo com Portelli (1997a), a história oral e de vida trata sobre a importância de a memória não ser apenas um depósito de significações. Sendo que as fontes orais não se remetem somente a relembrar o passado, mas a de analisar as modificações a partir da leitura dos narradores, visando compreender o passado e a relação com a atualidade. E, nesse sentido, observamos na fala dos nossos interlocutores, um conjunto de sentimentos, que perpassam pela alegria e pelo orgulho em haver participado daquele momento histórico, bem como de tristeza pelos limites encontrados nos dias atuais. Acrescentando,

Eu fico muito triste de ver é que tem gente que não amadureceu, que não abre a mente, que não quer saber o que nós fizemos ou não fizemos, chamam nós de ladrão de terra. A Terra é para quem nela trabalha, então a gente veio foi para trabalhar. A gente não veio para conquistar a terra e vender, mas como nosso povo acabou vendendo e vindo a gente de fora, é por isso que hoje o nosso povo também não tá mais unido. Aqueles que vieram para esculhambar venderam a terra até por um carro velho e hoje estão nas favela (Silva, 2022, n.p.).

---

<sup>22</sup> Gerência Regional de Educação.

A rotatividade das famílias, nos assentamentos, originou-se origem por inúmeros fatores: as dificuldades encontradas para a permanência, a falta de incentivos agrícolas e financiamentos, para dar condições de melhorar o trabalho no campo, contribuíram para o desinteresse e a desmotivação das famílias. Sendo a venda da terra, no caso, o lote, a possibilidade de ir para cidade, em busca de emprego e de condições melhores de vida.

Nesse contexto de lutas, a educação e a luta por escolas estavam presentes fazendo com que as famílias acampadas buscassem a construção de escolas para as crianças. Sobre isso estaremos tratando no item, a seguir, contextualizando a Escola Básica Municipal 25 de Maio, espaço da pesquisa.

## 6.2 A HISTÓRIA DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL 25 DE MAIO E SUA RELAÇÃO COM A LUTA PELA TERRA

Romper o latifúndio agrário e os tantos outros latifúndios é um ato de resistência, que se fazem necessários ainda na atualidade. Neste sentido, a Escola Básica Municipal 25 de Maio foi uma destas conquistas das famílias acampadas e, posteriormente, assentadas da região. A necessidade da luta pela educação no Movimento Sem-Terra sempre foi compreendida como essencial. Tão importante quanto ter a terra para plantar.

No início dos acampamentos, em Abelardo Luz-SC, foram criadas escolas multisseriadas, uma por comunidade, para atender aos estudantes. Em 1986, oito escolas foram abertas (ANEXO 1), sob a responsabilidade do Estado, entre elas, a Escola Isolada “25 de Maio” (ANEXO 3). A distribuição das escolas ocorria por comunidade, conforme demonstra o mapa no ANEXO 2. No ano de 1986, ano de criação, a escola funcionava em um galpão, próximo da obra que seria a nova escola (ANEXO 4).

No decorrer dos anos, a comunidade escolar foi percebendo a necessidade e a dificuldade sentidas pelas crianças do assentamento quanto à continuidade dos estudos, e, nesse sentido busca-se a criação da oferta de 5ª a 8ª série. A escola, primeiramente denominada Escola Isolada 25 de Maio, atendia somente turmas de 1ª a 4ª série. A partir de 1992, iniciou-se, gradativamente, o atendimento aos estudantes de 5ª a 8ª série. Antes disso, estes se deslocavam até os municípios próximos para estudar. E, pelo Decreto 341/95, a referida escola passa a ser denominada Escola Básica Municipal 25 de Maio, atendendo aproximadamente 90 alunos, oriundos de 5 assentamentos da região.

De acordo com o Parecer final, de 10 de fevereiro de 1992, a abertura da escola de 5ª a 8ª, foi pautada nas seguintes considerações:

- a) O elevado índice populacional na área dos assentamentos;
- b) Pelo número elevado de crianças em faixa etária escolar, sem frequentarem as escolas, por concluírem o 1º Grau (5º a 8º série);
- c) Pelo interesse e preocupação das comunidades da Área de assentamentos, na criação de uma Escola Básica de 5º a 8º série, para atender a grande demanda dos alunos que concluem a 4º série do 1º grau (Prefeitura Municipal de Abelardo Luz, 1992, n.p.).

Um elemento importante a se destacar na luta pela construção dessa escola, para atender aos estudantes de 5ª a 8ª, era a preocupação da comunidade com o acesso das crianças e dos adolescentes com a continuidade da escolarização, haja vista que, para o MST, a educação sempre esteve presente na luta.

A construção coletiva da escola, FIGURA 18, ocorreu para atender às novas demandas que foram surgindo (5ª a 8ª, primeiramente). Assim,

Parte da construção foi a prefeitura e parte a comunidade que ajudou a fazer. A prefeitura fornecia o material e as pessoas ajudavam com a mão de obra. Era um tempo de muito respeito pelo conhecimento dos mais velhos, tinha os mutirões nas casas para a realização de trabalhos, na escola também quando precisava (Educadora E, 2023).

FIGURA 18 - Escola Básica Municipal 25 Maio (1992, construção nova) Abelardo Luz-SC



Fonte: Kocovich (1992a).

Durante o tempo em que a escola estava sendo construída, algumas turmas permaneceram sendo atendidas nas comunidades, uma logística difícil para estudantes e educadores, pois estes precisavam se deslocar até às comunidades para ministrar algumas aulas. Destarte,

Antes de concluir a obra da construção da Escola Básica Municipal 25 de Maio, ainda foi necessário utilizar alguns espaços nas comunidades, onde permaneceram algumas turmas. Nesse período, os professores se deslocavam de Kombi para dar aula nas comunidades. Foi dividido por proximidade até acabar a construção. Foi um período bem complicado por que os professores tinham que se deslocar de uma escola para outra e era longe (Educadora S, 2022).

No transcorrer dos anos, a escola, junto com a comunidade, foi conquistando níveis diferentes de ensino, melhorias físicas para as famílias e para a comunidade. A FIGURA 19 nos mostra a sede da comunidade 25 de Maio atualmente (2023), onde se localiza a escola pesquisada.

FIGURA 19 - Comunidade 25 de Maio/Abelardo Luz-SC



Fonte: <http://www.guiatemabelardoluz.com.br>.

Aos arredores, moradias, pontos comerciais, posto de saúde, igrejas, um ginásio de esporte que atende às demandas das escolas para as atividades de Educação Física, bem como à comunidade, em geral. Nas proximidades, encontra-se também a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Escola Estadual de Ensino Médio Semente da Conquista. Espaços de plantações e reservas naturais que embelezam o cenário e que trazem, na sua história, a resistência das famílias Sem Terra.

O processo de luta e os desafios enfrentados pelas pessoas desde ano de 1985 nos mostram quão importante é a organização, os objetivos comuns, a coletividade. Entre tantas

conquistas, está a Escola Básica Municipal 25 de Maio, cuja história nasce juntamente com a luta pela terra.

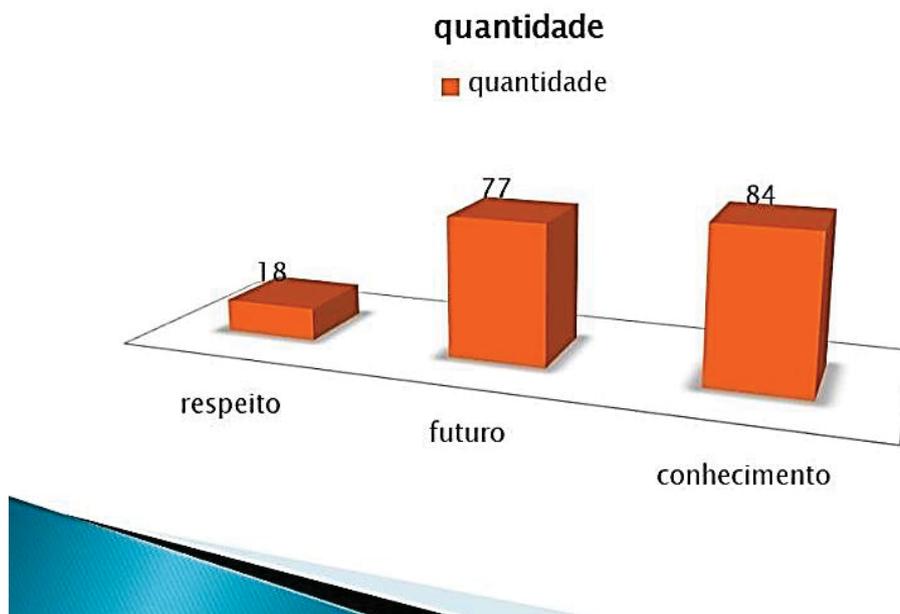
FIGURA 20 - Fotografia atual da Escola Básica Municipal 25 de Maio Abelardo Luz-SC



Fonte: Autora (2023).

No ano de 2023, a escola atende aproximadamente 294 estudantes, desde a Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, oriundos de quatorze assentamentos. O perfil dos estudantes que frequentam a escola, apresentado no marco situacional do Projeto Político Pedagógico, ano 2019, revela que todos os estudantes residem em área de assentamento, destes, 81% com os pais. A grande maioria dos lotes são ocupados por mais de uma família, e 80% das famílias sobrevivem em 1 terreno (Escola Básica Municipal 25 de Maio, 2019). Em relação à função da escola e como as famílias compreendem a importância da escola na formação dos seus filhos, o Gráfico 1 nos mostra que 77% dos pais atribuem à escola o papel de socializar o conhecimento, visando à construção de um futuro.

GRÁFICO 1 - A importância da escola para os filhos



Fonte: Escola Básica Municipal 25 de Maio (2019, p. 5).

Diante das informações apresentadas, podemos dizer que a comunidade entende a importância da escola como um espaço de conhecimento. E, assim, dialogando com os princípios apresentados pela escola, em sua concepção, enfatiza-se, no bojo das funcionalidades da escola, o seu papel na construção de conhecimentos, socialização e transmissão de conhecimentos, historicamente construídos pela humanidade. O olhar das famílias, voltado ao futuro, remete-nos aos seus anseios sobre a condução dos filhos na sociedade, sua inserção no trabalho, bem como sobre os princípios que estes devem ter, valores, como citado pelas famílias, o respeito.

### 6.2.1 Os fundamentos da proposta curricular assumida pela escola

*A escola que queremos é uma escola que não tenha parada, que não tenha limite, que ensine a liberdade, a igualdade (Estudante da Escola Básica Municipal 25 de Maio).*

Construir um processo que “*ensine a liberdade, a igualdade*” conforme a epígrafe inicial desta seção, mostra-nos um princípio que nasce com a escola e permanece até a atualidade. Esta proposta encontra-se expressa no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Básica Municipal 25 de Maio, que assume, desde seus primeiros documentos, sua função no sentido de “oportunizar ao aluno condições de observar, refletir, questionar e expressar suas

próprias ideias, proporcionando-lhe acesso e permanência na escola” (Prefeitura Municipal de Abelardo Luz, 1992, n.p.).

A identificação da escola com a Educação do Campo consiste em outro fator relevante, amparada legalmente pelo Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. A aproximação da escola com os princípios defendidos por este movimento ganha respaldo nacional, na década de 1990, o que se evidencia no cartão postal da escola, cujo slogan foi construído pela educadora Adriana Aparecida Bullé, em 2010. O símbolo apresenta um caminho a ser construído, com mãos que representam a coletividade, os saberes diversos, e, em perspectiva, os girassóis, marca oficial da Educação do campo (FIGURA 21).

FIGURA 21 - Slogan da Escola Básica Municipal 25 de Maio



Fonte: Escola Básica Municipal 25 de Maio (2019, p.1).

No mesmo sentido, o PPP da Escola Básica Municipal 25 de Maio (2019, p. 9) estabelece relação com as propositivas da Educação do Campo, ao propor como fundamento a perspectiva de se pensar “a educação do campo não de forma isolada da sociedade, mas sim como sujeitos que fazem parte desta, e que reafirmam o direito a educação que historicamente o campesinato brasileiro foi excluído.” Ainda, de acordo com o documento,

[...] a escola procura dar condições aos trabalhadores do campo ou da cidade para que sejam críticos, que saibam, além de ler e escrever, interpretar e refletir sobre as mudanças da vida e como melhorar a sociedade. Nesse sentido, “a escola pensa a educação do campo não de forma isolada da sociedade, mas sim com os sujeitos que fazem parte desta história, e que reafirmam o direito a educação que historicamente o campesinato brasileiro foi excluído” (Escola Básica Municipal 25 de Maio, 2019, p. 9).

Os princípios da Educação do MST, tratados nas seções anteriores, estão registrados neste PPP em forma de tópicos que compõem o eixo “Concepções Filosóficas e Pedagógicas”, quais sejam: Educação e conhecimento para a transformação social; Educação massiva e inclusiva; Educação voltada para sua realidade; Educação para o mundo; Educação para a ação; Educação aberta para o novo; Educação para o trabalho e a cooperação. O reconhecimento da proposta do movimento social se revela no texto, como é possível observar:

Uma educação que reconhece os sujeitos que passam pela escola como parte de uma luta social pela terra e por direitos. Compreende que a escola tem sua originalidade na luta pela educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento este responsável por organizar as famílias sem terras e constituírem os assentamentos onde hoje a escola se insere. Acreditamos que é uma educação feita pelo movimento e não para o movimento. Assim, atende as demandas de formação, adequando-se aos processos de mudanças do mundo (Escola Básica Municipal 25 de Maio, 2019, p. 9-10).

Contudo, o fato de o documento incluir a discussão da Educação do Campo e da Educação no MST, na prática, não garante sua efetivação, ao contrário, de maneira geral, as escolas do campo e, neste caso, uma escola localizada em áreas de Reforma Agrária do MST, desenvolve sua experiência em meio a tensões e conflitos. São contradições que seguem um movimento cíclico que, em certa medida, revela, ao longo de sua história, impactos conjunturais gerados por trocas de governo. Neste movimento, as mudanças, especialmente na esfera municipal, impactam diretamente nos processos desenvolvidos na escola.

Esta questão foi apontada por Borowicc (2022), com merecido destaque para os efeitos das mudanças políticas no município, e suas relações com o processo de construção pedagógica das escolas de assentamento em Abelardo Luz. De acordo com a autora,

[...] decorrem das administrações locais que se sucedem e se alternam no poder municipal, que produzem crises e tensões quanto ao valor e significado de determinadas orientações que eram consensuadas nos primeiros anos de vida das escolas – no acampamento e em seguida no assentamento. Situações relativas à presença de símbolos e rituais do MST na escola e à redução de espaços de decisão da escola – por exemplo na escolha dos livros, são efeitos das mudanças na esfera política e administrativa (Borowicc, 2022, p. 194).

Durante a pesquisa, evidenciou-se a superficialidade da aplicabilidade da proposta político pedagógica, especialmente no que se refere à proposta do MST e da Educação Campo. Embora presente no documento, a proposta não se materializa na matriz curricular, conforme QUADRO 1 e QUADRO 2, que preserva aspectos diretos do currículo prescritivo.

QUADRO 1 - Proposta de Matriz Curricular para Anos Iniciais do Ensino Fundamental

<b>Proposta de Matriz Curricular para Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b>						
<b>ÁREAS</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>NÚMERO DE AULAS SEMANAIS</b>				
		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6	6	6	6	6
	Língua Inglesa	2	2	2	2	2
	Artes	1	1	1	1	1
HUMANAS	Geografia	2	2	2	2	2
	História	2	2	2	2	2
	Filosofia	1	1	1	1	1
BIOLÓGICAS E DA SAÚDE	Ciências	2	2	2	2	2
	Recreação	3	3	3	3	3
EXATAS	Matemática	6	6	6	6	6
	<b>TOTAL DE AULAS</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

Fonte: Escola Básica Municipal 25 de Maio (2019, p. 44).

QUADRO 2 - Proposta de Matriz Curricular para Anos Finais do Ensino Fundamental

<b>Proposta de Matriz Curricular para os Anos Finais do Ensino Fundamental</b>					
<b>ÁREAS</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>NÚMERO DE AULAS SEMANAIS</b>			
		6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	4	4	4
	Língua Inglesa	2	2	2	2
	Artes	2	2	2	1
HUMANAS	Geografia	3	3	3	3
	História	3	3	3	2
	Filosofia	0	1	1	1
	Ensino Religioso	0	0	0	1
BIOLÓGICAS E DA SAÚDE	Ciências	2	3	4	3
	Educação Física	3	3	3	3
EXATAS	Matemática	6	4	4	4
	<b>TOTAL DE AULAS</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

Fonte: Escola Básica Municipal 25 de Maio (2019, p. 44).

Vale destacar que a matriz curricular, hoje, em curso na escola, foi elaborada tendo alguns indicadores da BNCC, embora, em sua organização, as áreas de ensino não contemplem de forma geral as indicações da referida BNCC. Por exemplo, Educação Física e Recreação

estão na Área das Linguagens na BNCC, e, na proposta do município, automaticamente da escola, nas Ciências Biológicas.

Nesse aspecto, observa-se que a proposta curricular não se orienta pela normatização do currículo obrigatório nacional e do Estado de Santa Catarina. É relevante destacar que movimentos de reorganização do currículo vêm sendo feitos no município desde o ano de 2021, com os anos iniciais e, em 2023, está-se trabalhando com o currículo dos anos finais. De maneira oficial, ainda não está disponível para os educadores da Rede Municipal de Ensino a nova proposta curricular do município, organizada e adequada as novas legislações.

Por outro lado, a pesquisa revelou, especialmente, a partir das entrevistas, das rodas de conversa e da observação, que o currículo em ação, presente no cotidiano da escola, permite a aproximação com elementos e princípios da Educação do Campo e da Educação do MST, como é possível perceber na fala da Estudante, utilizada como epígrafe nesta seção, *“A escola que queremos é uma escola que não tenha parada, que não tenha limite”*. Isso revela um alinhamento com a perspectiva crítica de educação, com vistas à formação para emancipação humana.

Aspecto semelhante já havia sido observado na pesquisa de Borowicc (2022, p. 189) realizada neste mesmo município, também em escolas do município, quando aponta como elemento de tese a seguinte questão:

Os recursos didáticos usados para ensinar a ler e escrever se mostraram carentes de vínculos com a realidade e cultura dos alunos que vivem no campo, em áreas de assentamentos da Reforma Agrária, conquistadas no processo de luta pela terra. Tais vínculos se mostraram mais fortalecidos no âmbito da cultura imaterial, socializados em situações comunitárias de comemoração, do que no âmbito da cultura da escola.

O envolvimento da escola nas atividades comemorativas referente à data da ocupação dos assentamentos em Abelardo Luz é uma identidade da escola. A imagem nos mostra momentos de organização da comemoração dos 25 anos da conquista do Assentamento, onde educadores, auxiliares de limpeza, estudantes, e comunidade em geral se organizam para a festividade.

Ao se analisar o PPP, ano 2019, percebe-se a preocupação da escola com a oferta de conteúdos de ensino, significativos para os estudantes. Destarte, este princípio está em diálogo com os princípios presentes na Educação do Campo, o que sugere a aproximação dos conteúdos com a realidade. No documento oficial da escola, a questão da organização pedagógica é disposta em diálogo com os princípios da Educação do Campo, conforme registrado no trecho:

Essa lógica de organização é o que traz a Educação do Campo como proposta pedagógica para redirecionar a educação da classe trabalhadora, levando sempre em

consideração a cultura dos povos, a vivência, a prática, não partindo do mundo das ideias, mas sim da vida real, dos problemas e anseios concretos da comunidade (Escola Básica Municipal 25 de Maio, 2019, p. 13).

O PPP anuncia em sua proposta de trabalho possibilidades de “Iniciativas de trabalho interdisciplinaridade, o trabalho com a realidade, o trabalho por projetos” (Escola Básica Municipal 25 de Maio, 2019, p. 46). Entretanto, o desenvolvimento da ideia não responde à expectativa, pois revela uma lista de atividades ligadas ao esporte, como é possível observar:

Promover a participação nas competições municipais e fora do município, tais como: JESC, Moleque Bom de Bola, Campeonatos Estudantis, intercalasse. Mas que essas práticas valorizem bem mais a participação e desempenho como aprendizagens do sujeito, do que estimular somente para a classificação e premiação (Escola Básica Municipal 25 de Maio, 2019, p. 46).

O currículo é uma construção que não se dá somente na escola. No caso da Rede Municipal de Abelardo Luz, ao conversar com as educadoras da escola sobre como é realizado o planejamento e a seleção dos conteúdos, as mesmas dizem: **“Eu sempre olho o planejamento anual para ver quais são os conteúdos que devem estar no planejamento” (Educadora A); “Planejamento anual, bimestral, semanal, diário, baseado na BNCC” (Educadora N); e “Através do planejamento anual que foi feito com as professoras do 4º ano da cidade” (Educadora V).**

Ressalta-se, com isso, que o planejamento do currículo da escola realizou-se no início de 2022, juntamente com as demais escolas da rede municipal, tendo a BNCC como orientação para a elaboração dos planejamentos. Nesse aspecto, ao se pensar sobre os conteúdos a serem abordados durante o ano, as questões do campo aparecem de acordo com o que os currículos prescritos apresentam, com pouca visibilidade às questões específicas do campo, apresentando as diferenças.

No entanto, ao serem questionadas sobre como que deve ser o currículo da Escola do Campo, e o que apontam como necessário no currículo das escolas do campo, as educadoras afirmaram. **“Acho que deve ser ampliado, deve ter o conteúdo base em todas as escolas. A nossa escola é do campo e alguns alunos não conhecem a realidade” (Educadora V); “Eu penso que deve ser voltado para os saberes da terra e da cultura camponesa. Um currículo flexível na área da matemática, ciências, história” (Educadora A).** Outra educadora afirma:

No meu modo de pensar a Escola do Campo teria que ter um currículo diferenciado das escolas da cidade, por que é outra realidade. Porém, sabemos que não é bem visto, e nas reuniões os professores alegam que deve ser o mesmo currículo, pois as crianças estão indo morar na cidade e outras vezes os da cidade vem para o campo e se for um currículo diferenciado, isso acaba prejudicando os alunos (Educadora N).

A diversidade nas opiniões das educadoras demonstra aspectos diferentes de compreensão, não obstante todas reconheçam que o currículo da Escola do Campo precisa ser voltado à realidade dos educandos. Elas destacam a importância de os conhecimentos de cada componente ser tratado de maneira flexível, articulado ao contexto dos educandos.

De maneira geral, vale destacar que o Projeto Político Pedagógico da escola, em sua concepção geral, está em consonância com os princípios da Educação do MST e da Educação do Campo. O documento estabelece possibilidade para o diálogo com práticas pedagógicas mais significativas e associadas à realidade. Da mesma forma, observa-se espaços para discussões o diálogo entre o currículo prescritivo e o currículo em ação, com menção à relação entre “saber popular e científico”, conforme registro, a seguir:

Para a educação do campo, a educação não se dá apenas no âmbito da escola, mas na vida dos sujeitos do campo, nas relações sociais, nos conflitos, na busca pelos objetivos comuns e na construção de seres conscientes e autônomos, que venham a construir relações entre o **saber popular e o científico** (Escola Básica Municipal 25 de Maio, 2019, p.13-14, grifo nosso).

A discussão sobre a presença dos saberes camponeses ou saber popular, termo utilizado no PPP, será foco na próxima seção. Reconhece-se por saberes camponeses, os saberes, fazeres e as formas de organização da vida e as relações construídas no campo, o que, entre outros aspectos, revela interconexões com diferentes fatores, tais com elementos da natureza: terra, água, as necessidades alimentares, com a lua. Intenciona-se trazer para o centro da discussão a atenção que o currículo e as práticas pedagógicas da Escola Básica Municipal 25 de Maio atribuem aos conhecimentos e saberes situados e contextualizados na realidade no Assentamento, sem necessariamente excluir outros saberes.

### 6.3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A AÇÃO DOCENTE: QUE SABERES CAMPONESES CIRCULAM NA ESCOLA E NA SALA DE AULA?

*A professora passava as atividades, era multisseriada, primeiro para uma fila, depois para outras. Cada fila era uma série. O quadro era repartido por série. Para os do primeiro, que ainda não sabiam copiar a professora trazia atividade mimeografada (Educadora E, 2022).*

A organização da escola em turmas multisseriadas foi um marco registrado na história da escola, no período de 1986 a 1992 (FIGURA 22). Nesta organização, os educadores criavam estratégias para atender aos estudantes. O fato de os educadores trabalharem sozinhos, sem outros profissionais na escola, por um lado, aumentava a sobrecarga de tarefas, mas, por outro, permitia um domínio geral sobre a organização da escola e de suas aulas.

FIGURA 22 - Sala de aula escola multisseriada



Fonte: Kocovich (1992b).

A imagem mostra o espaço da sala de aula da Escola Isolada 25 de Maio, com vários estudantes na mesma turma, com alguns até sem carteira para sentar. Nas paredes, frases que nos remetem à concepção de sociedade, na busca por justiça social e luta contra injustiças e desigualdades.

De acordo com o relato feito por uma das interlocutoras da pesquisa, sobre como se dava o funcionamento das aulas na Escola Básica Municipal 25 de Maio, naquele período:

Na época não tinha professor de educação física, inglês, arte. Era a mesma professora que dava todas as disciplinas e na última aula quem se comportava bem saia uns minutos antes para brincar, e os que não se comportavam ficavam na sala fazendo a limpeza (Educadora J, 2023).

Ainda, nessa esteira, ***“Naquela época os pais não aceitavam ver as crianças brincando muito tempo, eles já iam questionar a professora, entendiam como ‘matação de aula’”*** (Educadora J, 2023). A compreensão das famílias, bem como a ênfase proporcionada pelo currículo dava à Educação Física, fazia com que a real importância das atividades e o papel dessas no desenvolvimento da criança não fossem exploradas. Assim, o próprio fato da participação na aula de Educação Física perpassava pelo critério de ter se comportado ou não durante as demais aulas.

A limpeza da sala de aula, neste caso, não era compreendida como um trabalho educativo, mas como uma punição. No que tange ao pedagógico, não havia muito material impresso, nem materiais como lápis e borracha. A professora entregava um para cada um e tinha de cuidar, pois os pais não tinham nem o hábito e nem o dinheiro para comprar (Educadora E, 2023). Acrescentando,

Teve uma época que cada um ganhou uma mochila com os materiais para o ano seguinte. Foi a professora que comprou e organizou. Quando a professora ia para o curso não tinha aula. Nós ficava feliz, por que sabia que ia ter merenda, pois era quando nós comia uma coisa diferente, achocolatado, nesquik com maizena, bolacha, sopão (Educadora E, 2022).

A hora do lanche também era organizada pela professora e contava com a ajuda dos estudantes:

Na hora do recreio a professora saía uns minutinhos antes da sala para preparar o lanche, e os alunos da quarta série ficavam atendendo e passando as atividades para os menores. Depois do lanche, um dos maiores escolhia um dos menores para lavar a louça. Tinha uma escala: todo dia uns faziam a limpeza da louça e os demais voltavam para a sala. Também para a limpeza da sala era organizado com os estudantes (Educadora E, 2022).

Ao dialogarmos sobre a merenda escolar, os relatos nos mostram que existiam algumas dificuldades, desde a distância da escola até o espaço da cidade, bem como a forma como era organizada a distribuição, pois a merenda chegava à escola quando a professora ia participar das reuniões e trazia. Assim,

Não tinha cardápio, os professores iam à reunião e traziam a merenda. Era carne enlatada, leite em pó, em pouca quantidade. Não dava para o mês todo. Então as crianças podiam levar merenda de casa, mas precisavam levar para dividir com os demais. As famílias eram desestruturadas financeiramente, mas a solidariedade era bastante forte. Todo mundo se ajudava (Educadora E, 2022).

Destaca-se, a partir da exposição, acima, os limites financeiros vivenciados pelas famílias, porém a solidariedade e o espírito de partilha estavam presentes na comunidade. Ainda, de acordo com a Educadora, ***“Vinha merenda, mas não tinha gás. Então se pegava a comida e levava no morador mais próximo, da Dona Dete, Dona Dejanira. Elas cozinhavam e levavam na escola na hora do lanche”***. A participação da família e a contribuição para a realização da merenda, mostra-nos a importância da coletividade, da organização e da comunidade, de fato, assumir a escola como compromisso de todos.

No entanto, ficam evidentes as fragilidades das políticas relacionadas à merenda escolar, desde a concepção de qualidade de alimentação, como a logística de distribuição e quantidades. A realidade exposta pela educadora revela um contexto de poucas condições, desde a merenda escolar até os materiais de uso diário em sala de aula.

Os anos de 1995 e 1996, no município de Abelardo Luz, na Escola Básica Municipal 25 de Maio, de acordo com relatos dos interlocutores, foram considerados como períodos de avanço em relação às questões físicas e na forma de organização das questões da educação, como por exemplo, a distribuição da merenda escolar. Desde que a escola passou a ser de responsabilidade da rede municipal, ela teve a merenda com regularidade. A duração das aulas

passou para 45 minutos, pois como nos relata a Educadora, *“teve um tempo que as aulas eram de uma hora, pois não tinha outras disciplinas, educação física, arte, inglês”* (Educadora J, 2022). Ainda,

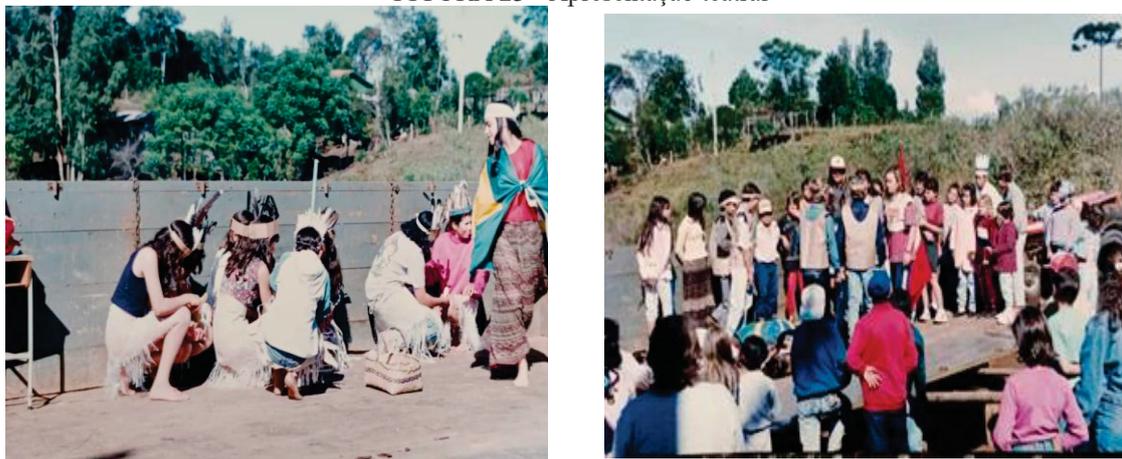
Não se tinha um espaço para a educação física, nem materiais, era no espaço próximo da escola, mas tinha mato, pedra. As bolas eram feitas de meia, ou era de borracha. Todo o material era improvisado. Tinha um coqueiro caído que servia para andar por cima, e era como se trabalhava o equilíbrio (Educadora S, 2022).

Nesse sentido, podemos destacar que, apesar dos avanços, ainda, na atualidade as escolas do campo possuem necessidades de espaços para as práticas de Educação Física, que possibilitem o desenvolvimento de outras modalidades e outras atividades que compõem o currículo, como por exemplo, dança e música.

Desde a criação da escola, estavam presentes atividades culturais que demarcam a sua identidade (FIGURA 23). Apesar das dificuldades, existia muita força de vontade por parte do grupo escolar, bem como da comunidade, em geral. Como relatado,

Nós trabalhava bastante teatro. Uma vez foi apresentada um teatro que contava a história do assentamento para GERED, trazendo as diferentes etnias: índios, italianos, caboclos, que fazem parte do nosso país, e colocado inclusive uma música que era tema na novela rei do gado, e que tratou de certa forma a questão da Reforma Agrária. A escola não tinha caixa de som, nós trazíamos de casa. O José Ari ensaiava o teatro e eu a dança (Educadora S, 2022).

FIGURA 23 - Apresentação teatral



Fonte: Kocovich (1992c).

A escola precisou demarcar a sua identidade e apresentar para a sociedade e para os órgãos responsáveis as especificidades de uma escola, que surge junto com a luta pela terra, demarcar sua concepção e fazer com que o direito da educação para os povos das comunidades do campo seja reconhecido. A escola sempre desenvolveu atividades diferenciadas com os estudantes, embora com outras denominações, como nos relata a ex Educadora da escola: *“Não*

*tinha projeto. Nós fazia o que hoje chamam de oficina, juntava todos os professores para fazer atividades juntos, jogos, xadrez, concurso de música. Essas atividades diferenciadas sempre foi feito, só que com outro nome” (Educadora J, 2022).* Também eram realizados momentos culturais, denominados de Hora Cívica, no qual se *“Cantava o hino no momento cívico, o nacional e do movimento, e se hasteava a bandeira, uma vez a cada 15 dias” (Educadora E, 2022).*

Os educadores destacam a falta de materiais didáticos para auxiliar na preparação das aulas, haja vista o momento de implementação no currículo escolar da Língua Inglesa. Exemplificando,

Quando comecei trabalhar não tinha livro de inglês. O padre foi quem trouxe um livro para mim poder trabalhar, ter onde me basear. Implantaram inglês nas escolas e não tinha professor. Daí pediram para quem teve inglês no ensino médio e eu era a única. Então comecei a trabalhar com o inglês na escola e depois fui fazer faculdade de letras (Educadora S, 2022).

No ano de 1998, com a nucleação e o fechamento das escolas multisseriadas de outros assentamentos, a escola passa a atender desde a Educação Infantil, tendo um número maior de estudantes. Conforme o relato,

Foi feito uma reunião onde tinha bastante gente, para falar da nucleação, as pessoas na época não tinham ideia o que isso significava. Eu lembro que o Roberto foi um que brigou muito, que era contra a nucleação, porque isso iria acabar com as comunidades. Só depois que as crianças começaram a frequentar a escola aqui (Escola Básica Municipal 25 de Maio) que as famílias foram compreender. As crianças saíam cedo de casa, ônibus lotados (Educadora S, 2022).

O fechamento das escolas acarreta em longas distâncias a serem percorridas pelas crianças, bem como o esvaziamento das comunidades rurais, cuja preocupação foi apresentada no momento da nucleação. No entanto, as famílias não tinham a dimensão sobre como se implantaria esse processo, compreendendo-o, posteriormente, quando as crianças já estavam se deslocando para a estudar na escola nucleada, 25 de Maio.

Na atualidade, a Escola Básica Municipal 25 de Maio está organizada de forma disciplinar, seriada. De acordo com seu PPP:

O princípio que orienta a concepção da organização escolar seriada é o da aquisição dos conhecimentos, historicamente acumulados, concebidos como sequenciais e não articulados. O conhecimento é ordenado, segundo os graus de dificuldades, em conteúdos escolares, que se constituem nos programas de ensino de cada série escolar. Os programas são desenvolvidos em forma de planos de curso a serem lecionados pelos professores, durante o ano letivo. Nessa forma de organização escolar, os alunos são agrupados em séries, geralmente anuais, segundo seu nível de domínio dos conhecimentos dos conteúdos escolares (Escola Básica Municipal 25 de Maio, 2019, p. 45).

No que se refere à organização dos estudantes, destaca-se que, desde 2023, os estudantes estão articulados em Núcleo de Bases (NBs), uma meta no projeto de gestão da atual gestora da escola, e que está em prática. O projeto teve início com os alunos de 6º ao 9º ano, divididos em quatro grupos: NBs de Jardinagem e Embelezamento, Jornal e Comunicação, Esporte e Lazer e Cultura (dança, teatro e música). As reuniões dos grupos acontecem a cada 15 dias e é desenvolvida pelos estudantes com o auxílio dos educadores (FIGURA 24). As turmas dos Anos Iniciais não estão organizadas em núcleos.

FIGURA 24 - Reunião de NB



Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

A organicidade de uma escola em tempo educativo contribui para o envolvimento dos estudantes nas inúmeras tarefas existentes no espaço escolar, e podem ser desenvolvidos de maneira planejada, articulada com os conteúdos, projetos, temas, ou seja, com a forma na qual o currículo escolar está organizado.

No dia 22 de março, Dia Mundial da Água, realizou-se, na escola, uma atividade organizada pelo NB de Comunicação (FIGURA 25). A preocupação com as questões ambientais é uma demanda suscitada na fala dos estudantes que participaram da pesquisa. Tratar das questões de cuidado com a água é uma tarefa coordenada pelo NB de Comunicação, que visa a sensibilização sobre essa problemática social.

FIGURA 25 - Atividade sobre o Dia Mundial da Água



Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

Podemos destacar que a demanda provocada pelo NB, também se apresenta na fala dos interlocutores da pesquisa, como nos mostra o *Estudante A*, “*Cuidar do meio ambiente, aprender sobre as questões de vegetação, plantação, cuidado com a água, com as flores, com o ar*”, são elementos importantes destacados pelos estudantes para compor o ensino na escola.

A escola precisa ter relação com a história da comunidade, do contrário, esta se torna alheia às questões daquela, pois, como aponta Apple (1979), se o currículo não for do conhecimento da comunidade escolar, a comunidade tem pouco poder de decisão sobre o que acontece na escola.

Ao se analisar o currículo da escola percebe-se claramente que muitas situações acontecem na escola e não estão documentadas. “Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola” (Rockwell; Ezpeleta, 2007, p. 4).

Nesse sentido, ao observamos os documentos de criação da escola, observamos que o MST, enquanto movimento organizado que luta, não aparece nos documentos oficiais, porém a proposta pedagógica, enquanto princípios da Pedagogia do Movimento está registrada no PPP. É mister lembrar que a comunidade é composta por esses sujeitos que são pais, estudantes, comunidade em geral, que pautaram a luta pela escola e buscaram junto ao poder público garantir esse direito dos povos do campo.

Um currículo crítico se ampara em processos educativos articulados ao trabalho produtivo dos sujeitos do campo, detentores de conhecimentos que podem estar articulados aos processos pedagógicos e metodológicos do currículo universal, mas, de maneira real, com

significado, e não, distante da realidade dos estudantes como conhecimentos pensados para os povos do campo e não com os povos do campo. Sobre esse aspecto, Frigotto (2012, p. 278) assim se posiciona:

A Educação do Campo, nos acampamentos, na escola itinerante, nas escolas dos assentamentos, ao desenvolver a educação intelectual e corpórea e os princípios gerais dos processos de produção, e a organização de pequenos trabalhos com sentido educativo, explicitam de forma concreta, a concepção de educação politécnica.

É importante salientar que escola está inserida em um espaço de contradição, pois faz parte da sociedade e como tal reflete as problemáticas da sociedade. Logo, pensar na construção de um currículo crítico é considerar todos esses momentos em que a escola vivencia. A escola está, pois, em constante movimento. Existem períodos em que se avança nas propostas pedagógicas e momentos em que se retrocede, evidenciados pelo desenvolvimento das atividades curriculares.

Em 2019, nas escolas da Rede Municipal de Abelardo Luz, foi desenvolvido o projeto Jovem Empreendedor Primeiros Passos (JEPP), coordenado pelo SEBRAE, por meio do qual cada turma desenvolvia um tema, a partir de um livro didático que os estudantes tinham para desenvolver o projeto (FIGURA 26). No final do ano foi realizada, na cidade, uma feira com produtos, objetos, lanches saudáveis, temperos, doces, de acordo com as temáticas abordadas no decorrer do ano. Essa iniciativa da Secretaria Municipal de Educação foi uma atividade para divulgar os trabalhos realizados no decorrer do ano.

Entretanto, as escolas do campo conseguiram participar somente com uma turma na cidade, excluindo os demais do processo. A escola realizou, em seu próprio espaço, uma feira para socializar os trabalhos, com a intenção de valorizar as atividades desenvolvidas pelos estudantes. A lógica de competição e do lucro foi considerada como negativo nesse processo.

FIGURA 26 - Oficina de Construção de Brinquedos JEPP (2019)



Fonte: Autora (2019).

A escola é um espaço de contradições, bem como de construção de diferentes tipos de conhecimento. Ou seja, ora a escola trabalha a partir de perspectivas de construção de jovens empreendedores, pautados na lógica comercial, ora realiza atividades de formação de sujeitos críticos, mediante as quais dialoga sobre temas pertinentes às questões sociais, como sustentabilidade, alimentação saudável, enfatizando o plantio de árvores e o cuidado com o meio ambiente (FIGURA 27).

FIGURA 27 - Atividade Sem Terrinha (2019) Escola Básica Municipal 25 de Maio/Abelardo Luz-SC



Fonte: Autora (2019).

O conhecimento desenvolvido no currículo escolar está em constante movimento. Traz as concepções dos educadores, suas vivências, as experiências de vida e pode junto com o currículo prescrito problematizar as questões sociais. Assim, podemos dizer que “a escola é vista ora com integrada, ora como seletiva, ora como reprodutora, sem que nenhum destes

conceitos permita apreender tudo o que ocorre aí no dia-a-dia” (Rockwell; Ezpeleta, 2007, p. 6).

O dia da família na escola, no qual a comunidade escolar desenvolve momentos de palestras, gincanas, atividades culturais, brincadeiras entre pais e filhos, café compartilhados, é um momento importante, no qual os alunos se reúnem com os pais, de maneira mais descontraída, aproximando a escola das famílias (FIGURA 28).

FIGURA 28 - Dia da Família na Escola Escola Básica Municipal 25 de Maio/Abelardo Luz-SC, 2022



Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

Também é realizada, no decorrer do ano, diversas atividades articuladas aos conteúdos estudados como, por exemplo, apresentações sobre o folclore, gincanas de tabuadas, atividades lúdicas e concretas sobre determinados conteúdos, como por exemplo: trilhas pedagógicas (FIGURA 29).

FIGURA 29 - Apresentação sobre Folclore Escola Básica Municipal 25 de Maio/Abelardo Luz-SC, 2022



Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

A escola é um espaço onde os estudantes têm a condição de conhecer lendas, histórias, culturas diversas de espaços diferenciados do nosso país. Tratar do folclore brasileiro possibilita explorar com os estudantes aspectos geográficos, questões de Língua Portuguesa, regiões brasileiras, por exemplo. Nessa vertente, aborda-se o conhecimento de maneira articulada aos diferentes componentes, trazendo a oralidade, a escrita, as diferentes linguagens para o contexto da sala de aula e da escola. Outra atividade desenvolvida anualmente na escola é o *Halloween*, que, mesmo sendo um costume advindo de outros países, tornou-se um hábito nas escolas brasileiras (FIGURA 30). As crianças esperam-no com expectativa, pois se trata de momento de fantasia, medo, brincadeiras e que envolve a criança e seu imaginário.

FIGURA 30 - *Halloween* (2022) Escola Básica Municipal 25 de Maio/Abelardo



Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

Assim como o *Halloween*, as atividades em comemoração ao dia das crianças e dia do estudante são esperadas com expectativas (FIGURA 31; FIGURA 32).

FIGURA 31 - Pintura facial, 2022



Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

FIGURA 32 - Gincana Dia do Estudante, 2022



Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

Desenvolver o currículo escolar de maneira lúdica é uma atividade que pode ser explorada com os estudantes de todos os níveis de ensino e nos diferentes componentes e conteúdos curriculares (FIGURA 33).

FIGURA 33 - Construção de Trilha sobre a Grécia Antiga, 2022



Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

A utilização de metodologias ativas possibilitam aos estudantes estar no processo de ensino e de aprendizagem como sujeitos na investigação, descoberta e resolução de problemas, de maneira e pensar e buscar conceituar suas próprias aprendizagens. Logo, proporciona aos estudantes, por meio da ludicidade, a consolidação dos conceitos estudados, tornando o processo de ensino e de aprendizado mais dinâmico e prazeroso, e os estudantes se sintam como sujeitos no processo, desde a construção dos materiais até o momento de sua utilização.

A escola desenvolve o currículo em diferentes momentos, trata de diversos assuntos em seus conteúdos. A realização de práticas lúdicas contribui, de maneira significativa, na formação dos sujeitos. Articular esses conteúdos com a realidade local torna mais significativo o processo de assimilação dos conhecimentos, de maneira que o estudante compreenda a utilidade desse no dia a dia (FIGURA 34).

FIGURA 34 - Jogos diversos, 2022



Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

A escola desenvolve, em suas práticas, formas de incentivar os estudantes a estudar. Uma das atividades foi um concurso de tabuada. Não se trata de estimular a competição, mas de criar momentos que instiguem a estudar, a consolidar alguns conceitos que estão presentes no currículo da escola. Nesse sentido, destaca-se a importância de se compreender o processo de construção da tabuada, no qual, a memorização precisa estar aliada à compreensão da construção e da origem de cada resultado, bem como à apresentação aos estudantes da importância e da utilidade desse conhecimento na vida. Em se tratando das questões relacionadas ao campo, é possível atribuir vários exemplos: cálculos de produtos para serem comercializados, quantidades de sementes para as plantações, entre outros (FIGURA 35).

FIGURA 35 - Concurso de Tabuada (2022)



Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

O município de Abelardo Luz participou de formações oferecidas pelo Ministério da Educação, em parcerias com as universidades federais, tais como: Plano Nacional de Educação na Idade Certa (PNAIC)<sup>23</sup>. Neste, os educadores foram orientados trabalharem a partir de sequência didática, iniciando-se com um gênero textual, articulando-o com conteúdo dos diversos componentes e, para finalizar, a sequência didática demanda realização de uma atividade prática (FIGURA 36). Essa formação continuada teve grande aceitação por parte dos educadores, que a utilizam em suas práticas pedagógicas. Embora a Secretaria Municipal de Educação atualmente não tenha uma proposta pedagógica que oriente os educadores, essa ainda é bastante utilizada.

FIGURA 36 - Atividade prática da história da Joanhinha que Faz Bolacha, 2022



Fonte: Bullé (2022a).

Essa atividade foi realizada com as crianças do 1º ano, abordando o gênero receita, sendo que, para finalizar, produziu-se uma receita de bolacha em sala. A escola realiza em suas práticas pedagógicas atividades diversificadas para o desenvolvimento dos diversos conteúdos presentes no currículo prescrito. Podemos destacar alguns exemplos de práticas que a escola desenvolve (FIGURA 37).

---

<sup>23</sup> Em estudo de doutorado, realizado por Borowicc (2022), sobre materiais didáticos do campo, a autora traz informações sobre o processo de formação dos educadores em Abelardo Luz-SC, destacando a partir de 2008 o início dos cursos do governo federal do Pró-Letramento e na sequência o Plano Nacional de Educação na Idade Certa (PNAIC), nos anos de 2012 e 2013. Ainda, de acordo com mesma autora, o processo de formação citado foi relevante para os educadores, pois norteou os trabalhos pedagógicos dos docentes dos anos iniciais, ajudando nas questões práticas de organização dos conteúdos prescritos e na realização do planejamento por meio de sequências didáticas

FIGURA 37 - Experiências desenvolvidas pelos alunos do 5º ano Ensino Fundamental



Fonte: Bullé (2022b).

A escola realiza também visitas pedagógicas que possibilitam o processo de ensino para além da sala de aula, tais como: passeio no Ecoparque, visita na Arena Condá, visita ao Shopping e ao cinema. Estas são algumas atividades que foram realizadas com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em visitas ao município de Chapecó-SC. Também fazendo parte do projeto, os estudantes realizaram um passeio na cidade de São Domingos-SC no Parque das Araucárias. Participaram das atividades, os alunos do Projeto Ambiental Agroecologia e alunos do 9º ano, juntamente com professores da escola e Secretária Municipal de Educação.

Para a construção de uma proposta de escola, precisamos ter clareza sobre quais elementos consideramos importante estarem presentes no currículo, que ser humano queremos formar (FIGURA 38). Evidentemente, a Escola do Campo precisa considerar a essência de sua existência, a materialidade que a constituiu. Assim, entendemos que a formação dos sujeitos nesses espaços deve, segundo Freire (2004), contribuir para uma leitura crítica do mundo, bem como a organização coletiva para a intervenção na sociedade.

FIGURA 38 - Visita à Aldeia Kaingang Abelardo Luz-SC, 2022



Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

A visita foi realizada com os estudantes do 5º ano e do 8º ano matutino, considerando que as escolas do campo estão inseridas em um contexto que é de diversidade, primeiramente pela territorialidade e, conseqüentemente, por todos os elementos que fazem parte do campesinato. A diversidade cultural, de conhecimentos, está inserida nas escolas do campo.

Os conhecimentos referentes à terra e à vida no campo são fundamentais e é importante que estejam no currículo das escolas, para assim, dar significado ao processo ensino aprendizagem. As escolas do município costumam fazer momentos cívicos e culturais sobre a semana da pátria, onde reúnem os estudantes para cantar o Hino Nacional, declamar poemas e apresentações realizadas pelas turmas (FIGURA 39).

FIGURA 39 - Semana da Pátria, 2022



Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

As demandas das escolas foram com o passar dos tempos se ampliando e a educação infantil foi conquistada para a Escola Básica Municipal 25 de Maio, sendo que a primeira turma a frequentar a educação infantil foi no ano de 2008 com a professora Ivonete Putzel (FIGURA 40).

FIGURA 40 - Primeira turma de Educação Infantil



Fonte: Putzel (2008).

Comemorar a finalização de cada ciclo é uma maneira de reafirmar a importância da escola e de como esse momento de finalização de etapa é importante na vida nos estudantes (FIGURA 41; FIGURA 42).

FIGURA 41 - Formatura Educação Infantil, 2022



Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

FIGURA 42 - Formatura 9º ano/Ensino Fundamental, 2022



Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

A cada turma que conclui um ciclo é motivo de muita alegria, pois se trata de níveis de ensino, de uma escola que nasce junto da luta por terra, mas também por educação, por saúde, cultura, lazer, enfim por uma vida com dignidade. Em cada fim de ano letivo a escola realiza um momento de formatura da educação infantil e do 9º ano do ensino fundamental.

O ensino dos conhecimentos construídos historicamente<sup>24</sup> é imprescindível de ser ensinados, pois são um direito dos estudantes. Na Escola do Campo se tem especificidades que são próprias dos povos do campo, que são conhecimentos construídos historicamente, mas que na seleção do se ensinar não estão na lista de conteúdo.

A Educação do Campo propõe um diálogo entre teoria e prática, mas para isso, faz-se necessário tempo na escola, de planejamento, avaliação, debates, estudo, colocar nas rodas as diferentes opiniões, pensar a escola. Os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade são conhecimento, é ciência é direito do educando.

Segundo Moreira e Candau (2008), os currículos são experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio as relações sociais, e que contribuem para a construção da identidade dos nossos estudantes. Em outras palavras, construir os currículos escolares, é construir a identidade dos estudantes, manter a memória e a história dos espaços e os sujeitos escolares. E, nesse processo de formação dos sujeitos, enquanto estudantes, muitas são as atividades que são realizadas.

Ao longo desta seção foi possível observar, a partir da pesquisa, como que nas práticas pedagógicas ocorre um cruzamento entre o currículo prescritivo e o currículo em ação na Escola Básica Municipal 25 de Maio. Os elementos produzidos estão sistematizados no QUADRO 3.

---

<sup>24</sup> Consideramos como conhecimentos construídos historicamente, os conhecimentos que estão no currículo prescrito, os conteúdos curriculares, ou seja, os conceitos presentes em cada componentes.

QUADRO 3 - Categorias, características, conteúdos e metodologia do currículo prescrito e do currículo em ação

<b>Categorias</b>	<b>Características</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Metodologia</b>
<b>Currículo prescrito</b>	- Propostas oficiais, normatizações curriculares, que definem conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas em cada nível de ensino. LDB, BNCC, PPP.	- Folclore - Tabuadas - Hinos - Poesia - Dança - Teatro	- Visitas pedagógicas - Gincanas - Atividades culturais - Atividades lúdicas - Projetos e trilhas pedagógicas - Organização do NBs - Oficinas - Rodas de conversa - Momento cívico e cultural
<b>Currículo em ação</b>	- Desenvolvido nas práticas pedagógicas dentro e fora da escola para trabalhar os conteúdos. - Concretização do currículo prescrito.	- Folclore - Tabuadas - Hinos - Poesia - Dança - Teatro	- Visitas pedagógicas - Gincanas - Atividades culturais - Atividades lúdicas - Projetos e trilhas pedagógicas. - Organização do NBs - Oficinas - Rodas de conversa - Momento cívico e cultural
<b>Currículo em ação: possibilidade de entrada dos saberes camponeses</b>	- Desenvolvido nas práticas pedagógicas dentro e fora da escola. - Relação teoria e prática considerando a realidade da escola e as problemáticas/demandas dos estudantes.	- Questões ambientais - Resgate da história e dos direitos sociais - Problemas sociais sustentabilidade, - Alimentação saudável.	- Visitas pedagógicas nas famílias - Rodas de conversa com pessoas da comunidade - Regaste da história do assentamento e da escola

Fonte: Autora (2023).

O quadro apresenta, em síntese, definições que caracterizam o currículo prescrito e o currículo em ação. Podemos observar que ambos dialogam entre si, pois o currículo em ação é a efetivação e a concretização do currículo prescrito em sua prática, sendo vivenciado por estudantes e educadores em movimento de construção. O currículo prescrito apresenta manifestações da sociedade em relação aos conhecimentos que são considerados essências para a formação dos sujeitos.

Contudo, esse apresenta limites em contemplar a diversidade cultural/ regional em que cada escola está inserida, cabendo então à cada instituição ou rede, as adequações curriculares. As metodologias de ensino possibilitam a realização de práticas pedagógicas que aproximem o currículo prescrito e o currículo em ação, de maneira que o conteúdo trabalhado nesse processo dialogue com os saberes dos estudantes, construindo, nesse sentido, relações entre a escola e a comunidade, em atividades pedagógicas significativas e contextualizadas.

O ensino dos conteúdos numa perspectiva crítica pode incluir a diversidade de saberes, visões, e interpretação da história, evitando e até mesmo problematizando questões hegemônicas presente na escola. Nesse sentido, a promoção de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade, a participação ativa de estudantes, e estabeleça relações com os saberes camponeses e a realidade local, possibilita a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade. O diálogo entre o currículo prescrito e o currículo em ação, ou seja, teoria e prática, é essencial para uma educação crítica e emancipatória.

#### 6.4 A LUTA PELA TERRA, CULTURA E AGROECOLOGIA: CURRÍCULO DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL 25 DE MAIO E O LUGAR OCUPADO PELOS SABERES CAMPONESES

Os tempos e espaços, as formas de organização do trabalho pedagógico, as formas de organização dos estudantes, as relações entre professores e estudantes, os conteúdos curriculares, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias constituem peça estruturante da escola moderna. Nesta direção esta tese traz a importância do currículo como instrumento de poder para os povos do campo trazendo a importância dos saberes camponeses na articulação com os outros saberes que compõe o currículo universal, ou seja, os conteúdos que estão presentes nos currículos oficiais das escolas, que foram sistematizados historicamente. Este posicionamento reverbera com a perspectiva crítica emancipadora do currículo, que por sua vez, mira a formação que permite aos sujeitos se entenderem como sujeitos históricos que podem transformar a realidade, a sociedade.

A perspectiva adotada neste trabalho não permite compreender o currículo distanciado das relações de poder da sociedade, como um conjunto de conteúdo, de conhecimentos da Ciência, sistematizado em padrões únicos. Mas, trata-se de compreendê-lo como parte de um projeto de Educação de classe, que se coloca em contraposição ao projeto dominante de educação, que por sua vez estabelece relação com o debate sobre a Educação do Campo e do MST, nascido dos camponeses e dos seus movimentos sociais. Uma proposta que se funda numa perspectiva de educação emancipadora e contra hegemônica, calcada em alguns princípios políticos, pedagógicos e epistemológicos, entre eles a Pedagogia da Luta e da História, Cultura e Agroecologia.

Estes princípios constituem na pesquisa categorias de análises, que permitem olhar para a discussão sobre currículo em perspectiva, são percepções que podem se transformar em

luta social, rumo a inclusão do currículo em ação, construído em processo articulado entre o currículo prescritivo e os saberes camponeses, neste caso revelado pelo currículo vivido e observado nas práticas pedagógicas.

#### 6.4.1 A pedagogia da luta e da história

A Escola do Campo não é uma ilha, isolada e única. Está inserida na sociedade, e nela reflete as contradições, as emergências desses espaços. De acordo com Gomes (2008, p. 22) “A sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação”. Naturalmente reflete na escola todas essas questões, que se explicitam no currículo da escola, nas relações de saber e de poder. De acordo com Green (2022, n.p.),

A luta, ela faz parte da escola ou deveria. Eu entendo que se essa escola precisar ir para rua ela vai, se precisar eu ir para cima da Prefeitura e fechar a prefeitura ela vai ir lá. Isso faz parte do currículo dessa escola, ou pelo menos deveria fazer parte. E isso faz com que o espaço da educação seja esse espaço movimentado, cheio de conflito, de contradição e que nesses espaços vai se dando a educação da nossa Juventude, das nossas crianças e da própria comunidade, dos educadores né. Porque essa escola formal [que trabalha a serviço do Estado] nós não queremos. Nós entendemos a escola, educação escolar é até a universidade e após a universidade, como direito humano e de cidadania e, portanto, é uma escola pública. É uma escola do Estado que vai estar lá dentro e é nessa escola que nós vamos fazer dela uma escola de luta, por isso que ela é contraditória e ela tem seus altos e baixos. Não é uma escola tranquilinha, que dialoga e é quietinha, tranquilinha. Ela é cheia de contradição e de conflito. Então quem não gosta do conflito não poderia estar dando aula dentro dessa escola. Quem tem medo do conflito ou não gosta ou não quer se organizar, quer só dar sua aula. Às vezes a gente tem que suportar umas pessoas assim que se dizem professores, mas na verdade não seriam.

Nas palavras da entrevistada, a função social da Escola do Campo perpassa o ensino formal, de maneira que a escola precisa ser viva e estar presente na comunidade, assim como a comunidade precisa estar presente na escola. Na pesquisa observamos que o aspecto da história e da luta pela terra está presente, na atualidade, nitidamente revelada no PPP, enquanto documento orientador, assim como na prática.

Embora se reconheça que a sociedade vive constantes disputas, pois os interesses direcionados a um grupo elitizado e com grande concentração de riqueza faz com que a própria educação entre nesse contexto de interesses, e o conhecimento se torne uma ferramenta nesse processo de dominação, mantendo uma relação forte entre os dominantes e os dominados, nas palavras de Freire (2005), os oprimidos e opressores. Seria prudente dizer que esta escola se coloca como um espaço aberto para a construção de novas possibilidades de ensino e aprendizagem, que acredita na construção coletiva e que valoriza os saberes dos povos.

Por muitos anos na história, foi tentado negar a diversidade de sujeitos existentes nas escolas e na sociedade. Atualmente, existem tentativas, ainda que com muitos limites de considerar essas diversidades, como nos relata a educadora A<sup>25</sup> da Escola Básica Municipal 25 de Maio<sup>26</sup> de Abelardo Luz, ao ser questionada: O que considera importante incluir no currículo, para trabalhar com estudantes o contexto em que a escola se insere? ***“Inserir no currículo municipal o dia 25 de Maio para que todas as escolas possam trabalhar e também conhecer a história” (Educadora A).***

Nas palavras de nossa interlocutora, a história local, da luta, é considerada importante para estar presente no currículo a nível municipal, pois se trata de um momento histórico vivido pelo município. A escola é um espaço de contradições e de opiniões diferentes, as quais nos colocam no movimento de refletir, pensar as situações. O currículo e a organização pedagógica são espaços de disputa de poder e de concepção. Corroborando,

Tivemos um gestor que impedia a entrada de pessoas do movimento. O boné foi proibido nas salas como pretexto, mas o motivo era por causa do ser do movimento. Não tinha permissão da bandeira e de atividades na gestão do XXX, isso em 2002/2003 (Educadora S, 2022).

Observamos que os enfrentamentos sempre estiveram presentes na escola. O impedimento do uso do boné era uma maneira de negar a presença de um símbolo do MST, ou seja, negar a história, assim como a bandeira e as atividades referente ao movimento. O envolvimento da escola nas atividades comemorativas referente à data da ocupação dos assentamentos em Abelardo Luz-SC constituiu-se como uma identidade da escola (FIGURA 43).

---

<sup>25</sup> Optamos por identificar os educadores por A, V, N, J, E, S, para manter a identidade preservada.

<sup>26</sup> Data da ocupação da fazenda, e nome dado a comunidade e a escola.

FIGURA 43 - Organização para a festa de 25 anos do MST (2010)



Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

A imagem nos mostra momento de organização da comemoração dos 25 anos da conquista do assentamento. Onde educadores, serventes, estudantes, e comunidade em geral se organizam para a festividade. Outra atividade que marca o envolvimento da escola é a organização de pessoas da comunidade que fizeram parte da ocupação, para participar de rodas de conversa, no barraco de lona, e rememorar o acampamento e o processo de luta. Essa prática política e pedagógica vem sendo realizado há muitos anos, bem como o resgate histórico feito a partir de fotos, objetos, símbolos que fazem referência à luta (FIGURA 44; FIGURA 45).

FIGURA 44 - Construção do barraco, 2022



Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

FIGURA 45 - Painel com fotos históricas, 2022



Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

As imagens mostram os preparativos para as comemorações dos 37 anos de ocupação no município de Abelardo Luz. O barraco foi construído com educadores e estudantes da escola. Nesta atividade é possível afirmar que os sujeitos das experiências sociais existem e ocupam um espaço reconhecido na escola e acabam sendo envolvidos no fazer pedagógico.

As atividades referentes a ocupação da terra são realizadas no mês de maio, como uma temática de estudo que está diretamente ligada a vida dos estudantes, da comunidade e a história da escola (FIGURA 46). Neste sentido o currículo vivido, no qual se incluem os saberes camponeses, se materializa. A esse respeito, a interlocutora N, mostra como costuma trabalhar a temática da luta pela terra:

Sim, principalmente na semana do dia 25 de Maio, onde os alunos estudam como foi no início para que agora todos tenham casa, escola, etc. Uso vídeos, e muitas vezes convidamos pessoas da comunidade que participaram da luta para contar a história (Educadora N, 2022).

FIGURA 46 - Crianças no barraco



Fonte: Iselle (2022).

As experiências dos sujeitos históricos são fundamentais e precisam estar presente nas atividades. Na foto acima os estudantes estão no barraco construído para a comemoração dos 37 anos do MST, onde pessoas da comunidade estão rememorando o processo de ocupação, também são organizados objetos que eram usados na época. São feitas comidas com fogão de chão e tarimbas.

Ao realizar o diálogo com estudantes do 5º ano eles foram observando e compreendendo as dificuldades que as famílias enfrentaram no início do acampamento, bem como foram identificando as conquistas e os avanços que a luta proporcionou. Os estudantes demonstraram interesse e participaram ativamente da conversa. As crianças ficaram surpresas ao saberem que a escola deles, alguns anos atrás também era uma escola com estrutura diferente, no caso a Escola Básica Municipal 25 de Maio não chegou a ser nos barracos, mas foi em um galpão próximo da atual sede.

Ao falar da escola utilizamos a música “Construtores do Futuro” de Gilvan Santos, para tratar do tema. Ao perguntar para os estudantes do 5º ano como eles imaginam que deve ser uma escola do campo? Os mesmos responderam: **“Igual essa, normal, com árvores, com grama” (Estudante A); “Que ensine” (Estudante C); “Precisamos ter uma escola que ajude a cuidar da água, da comida, das árvores” (Estudante E).**

A escola é o centro das atenções na sociedade, e a ela é atribuída um papel de muita responsabilidade na formação das crianças. Porém, os estudantes têm alguns limites em saber como deveria ser uma escola do campo, pois suas visões se dão direcionadas as questões geográficas.

Ao rodar trechos da música e discutir com eles, surgem intervenções por parte dos estudantes. Os mesmos também dizem que tais conhecimentos são importantes de serem estudados na escola. Ao colocar a parte da música *“eu quero uma escola do campo, que não tenha cercas, que não tenha murros, que tenha como chave mestra o trabalho e os mutirões [...] onde iremos aprender a sermos construtores do futuro, onde os saberes não sejam limitados”*, os mesmos contribuíram dizendo: *“A escola que queremos é uma escola que não tenha parada, que não tenha limite, que ensine a liberdade, a igualdade” (Estudante F)*. Tal intervenção nos remete aos sonhos que estão presentes na vida dos estudantes, não ter limite, não ter parada são indicativas de continuidade de lutas, de escolarização, de novas possibilidades de vida, de trabalho, uma escola crítica que ensine a liberdade, os princípios da igualdade.

Ao perguntar para os estudantes se eles acham que é importante aprender na escola sobre os conhecimentos que temos em casa, por exemplo: as questões do plantio, as luas, questões climáticas, os mesmos disseram: *“A minha vó nunca veio para a escola, o pai dela precisou tirar ela da escola para ajudar ele, mas ela sabe todas essas coisas” (Estudante A); “Minha mãe fala dessa coisa de lua todo dia” (Estudante D)*.

Compreendemos a partir da atividade realizada, que os estudantes entendem a importância dos conhecimentos que as famílias possuem e que esses deveriam estar presentes no currículo da escola, bem como consideram a história da luta pela terra importante, pois se identificam, se reconhecem como sujeitos de um determinado período histórico, que tem relação com aquilo que aconteceu. Estes conseguem reconhecer a participação de seus familiares no processo e o protagonismo dos mesmos.

## 6.5 CULTURA CAMPONESA E TRABALHO

Iniciamos relembando a definição de cultura como um modo de vida, de acordo com Willians (1992). Nesse modo de vida entendemos que os saberes dos povos do campo fazem parte das práticas que são desenvolvidas no campo, de plantio, colheita, cuidado com a natureza e com os animais. Entendemos que esses saberes são importantes para se dialogar com o currículo da escola, de maneira a fazer um movimento de troca entre a escola e a comunidade, levar pessoas da comunidade para socializar os seus saberes, bem como levar os estudantes até as famílias para conhecerem e aprenderem com as experiências desenvolvidas nas comunidades. Assim sendo,

Na escola, a cultura, quando entra, entra mal. Aparece como recurso de aprendizagem, como uma festa, como uma distração. Ainda não percebemos os estreitos vínculos entre cultura e conhecimento, entre cultura e aprendizagem e formação de valores, entre cultura e história e produção do espaço e da ciência (Arroyo, 2010, p. 48).

A cultura camponesa e seus saberes agregam contribuições para serem desenvolvidas na escola junto ao conhecimento escolar, podemos exemplificar as fases da lua e a relação com o plantio, os calendários. Ao dialogarmos com as educadoras da escola sobre os saberes que os camponeses possuem, se estes são considerados importantes, no sentido de comporem o currículo da escola do campo, obtivemos as seguintes respostas:

Eu penso que sim, pois isso é a identidade de nossos alunos e sempre tem que ser lembrado. Em algumas aulas a gente sempre está trabalhando a identidade deles. Acredito que deveria estar contemplado no currículo (Educadora A).

Sim, mas hoje com tantas tecnologias, os saberes do campo já não são bem aceitos pela sociedade (Educadora N).

Sim, pois é a nossa história que será contada (Educadora V).

O reconhecimento da importância de os saberes camponeses constarem no currículo da escola também está na compreensão das educadoras, por reconhecerem a história de luta dos camponeses, bem como a relação desta com a luta pela terra. Há equívocos em alguns aspectos da agricultura camponesa, especialmente, quanto à Agroecologia, ao se pensar que não se utilizam máquinas, instrumentos agrícolas mais modernos para auxiliar na preparação da terra e da colheita. Ou que estas ainda são feitas de maneira manual, com a utilização do trabalho braçal como principal instrumento.

Hoje, o campo possui tecnologias para desenvolver suas práticas agrícolas. Cabe à escola dialogar sobre as tecnologias utilizadas no campo. Tal situação foi detectada por meio da pesquisa, e, por isso, a importância do conhecimento transmitido pela escola. É nesse sentido que, pensar a escola do campo, a partir de temas geradores, de complexos de estudo, é uma possibilidade de se conseguir envolver essas demandas da realidade local. A escola é um espaço, cujas organizações diárias limitam tanto o planejamento coletivo quanto estudos direcionados à realidade da escola, o que viria a contribuir para o desenvolvimento de um planejamento com os princípios da Educação do Campo.

Ao se tratar da cultura camponesa, no currículo, é importante destacar que junto aos valores e aos saberes existem aspectos da cultura que precisam ser discutidos no espaço da escola. Não podemos dizer que tudo o que vem da cultura pode e deve ser utilizado no currículo da escola. As relações de poder, de machismo, de desigualdades de gênero, incluindo a divisão desigual do trabalho entre homens e mulheres, são elementos que precisam ser problematizados e a escola também tem esse papel, pois se trata de entender as questões sociais que refletem no contexto da escola. A escola é, pois, uma “construção social”, concebida em um contexto

histórico e com características que vão se constituindo a partir do modo como o Estado vai conduzindo (Rockwell; Ezpeleta, 2007). Nesse processo de construção social, as questões culturais também vão se modificando e adequando-se aos tempos históricos, às lutas e aos cenários políticos que estão no poder.

O engessamento do currículo prescrito e as avaliações de larga escala propiciam que os saberes do campo se tornem invisibilizados diante de tantas atribuições e cobranças atribuídas à escola. Arroyo (2020) aponta um modelo de escola que contempla as diversidades existentes nos coletivos sociais, de maneira que as práticas educativas integrem os diferentes sujeitos, rompendo com a invisibilidade destes temas nos currículos prescritos. Assim,

É significativo que nas escolas e nas salas de aulas aonde chegam os filhos e filhas dos coletivos sociais, étnicos, raciais, das periferias e dos campos tenham espaço para as inovações, para a criatividade docente, transformadas em projetos educativos e sociais que envolvem educando e educador, pois esses carregam consigo a necessidade de trazer indagações da realidade social e transformando em conhecimentos vivos para o processo ensino aprendizagem (Arroyo, 2020, p. 39).

As escolas do campo são espaços que demandam criatividade, atividades diferenciadas e atrativas para os estudantes, explorando o conhecimento dos espaços do campo, bem como o acesso às mesmas condições de participação de estudantes urbanos, seja em atividades esportivas, culturais, entre outras.

Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação mantinha nas escolas grupos de teatros. Estes realizavam peças teatrais, nos períodos de contraturno, nas quais contavam a história da luta pela terra e tratavam de temáticas diversas. A FIGURA 47 mostra um ensaio da peça teatral que retrata a ocupação do latifúndio em Abelardo Luz.

FIGURA 47 - Grupo de teatro da escola, 2010



Fonte: Acervo Escola Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

Nesse mesmo período, por iniciativa da própria Escola Básica Municipal 25 de Maio, foi organizado um grupo de dança germânica (FIGURA 48). Esta dança, com a participação

dos estudantes da escola, foi ensaiada pelos educadores e contou com o apoio de toda a equipe escolar na organização e na preparação para cada apresentação que acontecia nos diferentes espaços do município (FIGURA 49).

FIGURA 48 - Grupo de dança germânica



Fonte: Bullé (2010, on-line).

FIGURA 49 - Grupo teatral



Fonte: Bullé (2010, on-line).

A escola tem os princípios filosóficos presentes na sua proposta pedagógica: educação e conhecimento para a transformação social, educação massiva e inclusiva, educação voltada para a sua realidade, educação para o mundo do trabalho, educação para a ação, educação aberta para o novo, educação para o trabalho e a cooperação. No bojo de suas concepções pedagógicas, busca-se fundamentos em Freire (2004), visando a construção de uma sociedade mais justa, defendendo a vida e o ser humano na sua capacidade de transformação.

A escola não é importante apenas pelo conteúdo pedagógico que transmite; ela exerce vários outros efeitos sobre o aluno. Diversos aprendizados que não estão escritos no currículo formal são experimentados pelo adolescente em sua vida escolar. A escola é uma grande experiência de socialização, de convívio com as diferenças, de todos os tipos e em todos os níveis (Escola Básica Municipal 25 de Maio, 2019, p. 19).

A escola traz, na sua concepção, o desejo de ser um espaço de aprendizado que perpassasse os muros da escola, que dialogue com as vivências cotidianas dos estudantes, almejando que o convívio com a diversidade de conhecimentos, de cultura possa ser socializado no espaço escolar, numa relação de troca e de produção de conhecimento. Entendemos que o espaço da escola não se remete somente ao processo de ensino transmitido pelo educador, mas a um espaço de troca, em que todos são possuidores de conhecimentos, em níveis diferentes, a partir de suas experiências da vida, oportunidades e acessos. Nesse sentido, a escola é o espaço em que a socialização dos conhecimentos e a oportunidade de debate e diálogo entre os sujeitos contribuem na construção de um currículo perpassado de significados para os estudantes.

#### 6.5.1 Agroecologia e a relação com os saberes da comunidade

A Escola do Campo é compreendida pela comunidade como um espaço, cuja função seja a de contribuir na organicidade desta e na vida das pessoas. Ao dialogar com os interlocutores da pesquisa sobre a escola e a sua importância na construção do currículo, obtivemos:

A escola do assentamento em primeiro lugar deveria incentivar mais a juventude a ficar no assentamento. Porque hoje a piaçada fazem oitavo, segundo grau e eles querem ir embora. Então se eles ficassem aqui e cuidasse mais a questão do meio ambiente. E pegar uma propriedade que tem um banhado, conversar com o dono, vamos plantar árvore em roda. Não deixar morrer no mato, plantar e cuidar. E mesmo a questão da sobrevivência, se vai para cidade tem que comprar de tudo. Então, essa é a grande questão, plantar para sobreviver: uma batata doce, mandioca, moranga para comer. Comer uma comida saudável, sem veneno porque se tu vai plantar um soja precisa de veneno. E para ter uma comida, uma batata doce, mandioca, uma moranga para o sustento da família, isso você consegue fazer na enxada, né! Não precisa de veneno. A gente sabe que a piaçada gosta de ter o dinheirinho dela, gosta de ir nas festas, no baile né! A piaçada começa crescer, eles querem ter a moto deles né! E ele tá no direito dele, mas ele também pode conseguir isso aqui. Então as escolas têm que incentivar mais é plantar esse tipo de coisa. Pegar os alunos, organizar uma horta e

plantar essas coisas para incentivar que em casa também eles podem fazer isso (Baumgratz, 2022, n.p.).

As pessoas da comunidade concebem a escola como um espaço essencial, que, de fato o é, para enfatizar que questões emergentes da sociedade e da realidade local sejam abordadas no currículo escolar. Discutir questões sobre o meio ambiente, a alimentação saudável, a produção de alimentos orgânicos, bem como tratar sobre prejuízos de transgênicos e agrotóxicos para a saúde, revestem-se em cuidados à vida. A escola, por sua vez, pela sua função social, tem a vida como prioridade, e olha os seus sujeitos como seres humanos, que precisam ser conhecedores das questões presentes no dia a dia.

Nesse sentido, a escola precisa cumprir com o seu papel de formação de sujeitos críticos, reflexivos, autônomos em suas escolhas. E, para que estes tenham condição de pensar para escolher, é preciso conhecer os dois lados propostos em cada questão: a diferença entre agronegócio e Agroecologia, alimentação saudável ou alimentação com agrotóxicos. Para saber fazer escolhas é preciso conhecer, entender os processos e a sua influência na vida das pessoas.

Sobre o diálogo referente à escola Dona Terezinha complementa:

Incentivar os alunos, né, a plantar um remédio é importante, de ter uma horta né! Dar tema de casa, hoje ele já tem internet, eles podem pesquisar como que faz, explicar inclusive para ele que o melhor remédio é esse caseiro, nós às vezes achamos o remédio e vamos lá e compramos aquele que às vezes vai fazer mais mal para saúde da pessoa. Além de ser muito mais caro. É preciso saber identificar cada planta para poder aproveitar ela da melhor maneira possível (Silva, 2022, n.p.).

Os conhecimentos sobre as plantas medicinais também são compreendidos como importantes no currículo escolar. Nesse sentido, o conhecimento sobre os benefícios de cada planta pode ser tema de estudo na escola, assim como o cultivo no espaço da escola e na casa dos estudantes, a troca de mudas, como forma de socializar as diversidades de espécies. A participação de pessoas da comunidade para socializar seus saberes, como fazer remédios, chás, benzimentos, são oportunidades de o currículo da escola estar dialogando com saberes das pessoas da comunidade.

Nesse sentido, a escola, desde o ano 2022 tem desenvolvido um projeto denominado: Educação Ambiental – Agroecologia e a vida no campo, cujos objetivos consistem em:

- Acompanhar o rendimento escolar dos alunos, com vistas à sua melhoria, registrando o desempenho da turma e individual dos alunos, com vistas a reverter os casos de baixo rendimento;
- Promover meios de interação entre as teorias e as práticas utilizadas durante o andamento deste projeto;
- Cultivar estas plantas para distribuição de mudas à comunidade com o respectivo material informativo;

- Preparo de hortas, cultivo das mudas, repasse de informações sobre o tema e palestras junto às escolas e a comunidade;
- Valorizar a agricultura familiar identificando o grande êxodo rural no Brasil, os impactos deste movimento populacional e os motivos dos mesmos;
- Identificar as formas de produção na agricultura familiar que valorizam a sustentabilidade do meio ambiente;
- Incorporar o respeito e o cuidado para com o meio ambiente;
- Estimular a mudança prática de atitudes e a formação de novos hábitos com relação à utilização dos recursos naturais;
- Compreender técnicas do paisagismo e jardinagem;
- Realizar o plantio e o cuidado de mudas para efetuar o paisagismo na escola;
- Identificar o meio ambiente e as espécies nativas da nossa região;
- Cultivar plantas nativas e realizar o reflorestamento e recuperação de áreas degradadas próximas a nascentes, margens de rios e lagos na comunidade do entorno da escola (Prefeitura Municipal de Abelardo Luz, 2023, p. 5).

No desenvolvimento das atividades do projeto, foi realizado na escola um momento em que voluntárias da Paróquia São Sebastião estiveram na escola compartilhando seus conhecimentos sobre o procedimento e o aproveitamento de ervas medicinais (FIGURA 50).

FIGURA 50 -Atividade sobre ervas medicinais, 2022



Fonte: Acervo Escola Básica Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

A Agroecologia significa, pois, um ato de amor à vida, à humanidade, e respeito ao Planeta. Trata-se de uma prática de agricultura que vem resistindo e sendo reafirmada por diversos grupos de sujeitos que compreendem a Agroecologia como um movimento político nos espaços do campo. Siliprandi (2009) afirma que a Agroecologia busca articular diferentes formas de conhecimentos, não se tratando simplesmente de agregar a dimensão ecológica, mas de criar novas categorias conceituais que permitam a construção de um sistema de produção agrícola em que os seres humanos cultivem a terra sem degradá-la e sem degradar-se enquanto

organizações sociais. A Agroecologia envolve uma dimensão educacional significativa, pois não apenas ensina técnicas agrícolas, mas promove uma compreensão mais profunda das interações entre os sistemas naturais e humanos. Encoraja uma consciência crítica sobre as práticas alimentares e suas implicações sociais e ambientais.

A Agroecologia, surgida na década de 1930, segundo Guhur e Toná (2012), é considerada também como sinônimo de Ecologia. Ela tem suas origens nas *práxis* camponesas e nos povos originários ao longo de aproximadamente 12 mil anos de criação e recriação das “agri-culturas” (Guhur; Silva, 2021, p. 60). A Agroecologia proporciona ao camponês uma posição de protagonismo, de aplicação de seus conhecimentos e de experiências em relação ao manejo das condições climáticas e de solo, bem como das questões místicas e culturais. A Agroecologia proporciona a *práxis* da agricultura camponesa.

Guhur e Toná (2012, p. 62-63) definem a “Agroecologia como uma prática social de “manejo” da complexidade dos agroecossistemas particulares, inseridos em múltiplas relações naturais e sociais, relações que eles determinam e pelas quais são determinadas”. Assim, diríamos, que a Agroecologia cria relações que, para além das questões agrícolas, são vida, coletividade, e concepção de ser humano como aquele que respeita seus espaços e seus saberes. E essa lógica agroecológica enfrenta limites no sistema capitalista.

No município de Abelardo Luz algumas famílias produzem agroecologicamente e comercializam suas produções para a Prefeitura Municipal, por meio do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). A Escola Básica Municipal 25 de Maio, no desenvolvimento do projeto Educação Ambiental – Agroecologia e a vida no campo, realizou visita em propriedade de família no assentamento que realiza sua produção e o manuseio de verduras e hortaliça (FIGURA 51).

FIGURA 51 - Visita de campo, 2022



Fonte: Acervo Escola Básica Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

O professor Robson Risso, que desenvolve um projeto de Agroecologia e criação da horta da escola, acompanhou a visita dos estudantes e o diálogo com os alunos do Curso Técnico Integrado sobre horticultura. Na sequência, os alunos visitaram o espaço da horta do *campus* e do sistema agroflorestal em implantação no *campus* (FIGURA 52).

FIGURA 52 - Visita no Campus do Instituto Federal Catarinense Abelardo Luz, 2022



Fonte: Acervo Escola Básica Municipal 25 de Maio (2023, on-line).

Para Saviani (2008, p. 167), o currículo reflete as “diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada”. Assim, apresentamos no item, a seguir, elementos projeto de educação vinculado ao trabalho e à cultura que nos auxiliam no debate sobre o currículo da escola do campo.

Os elementos abordados nesse capítulo de análise, e colaboram na compreensão sobre como os saberes camponeses se inserem no currículo da Escola Básica Municipal 25 de Maio, perpassam por questões como a luta pela terra, a cultura e a Agroecologia. Estas categorias, presente nas intervenções dos interlocutores da pesquisa, são compreendidas no decorrer desta, pois à medida em que estes elementos vão aparecendo nas ações docentes e na escola, vamos dialogando com alguns aspectos relacionados ao currículo oficial.

Evidenciam-se lacunas em relação ao alinhamento das normatizações nacionais com o currículo desenvolvido no município, fragilidades que demonstram a não organização da proposta curricular local com a BNCC até o presente momento. A escola realiza no seu currículo em ação diferentes atividades que vão dando conta do processo de ensino aprendizagem. Também realiza atividades, de maneira pontual, relacionadas à luta pela terra e à história de ocupação dos assentamentos e da escola. As atividades que envolvem a comunidade e dialogam com os saberes camponeses também ocorrem na escola, mostrando tais práticas como possibilidades de construção de um currículo mais próximo da realidade local. Vários debates estão sendo fomentados no contexto na escola, a exemplo os com debates sobre Agroecologia.

A cultura, compreendida como todo modo de vida traz elementos que apoiam na relação da escola com a comunidade. As trocas de saberes das famílias que, de maneira agroecológica, produzem o alimento e se organizam são evidências trazidas na pesquisa, bem como nos exemplos de outras experiências curriculares que sinalizam para a possibilidade da construção de novos saberes escolares que podem estar concentrados em um componente que trate do cuidado das relações com o ambiente, com as pessoas, com a vida, nas suas diferentes dimensões.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização desta tese o estudo realizado abordou como tema a ser discutido - o currículo na escola do campo. O *locus* da pesquisa foi a Escola do Campo de assentamento de Reforma Agrária, Escola Básica Municipal 25 de Maio, do município de Abelardo Luz no estado de Santa Catarina (BR). A escolha dessa escola para a realização da pesquisa empírica se deu pelo fato de ser uma instituição que surge com a luta pela terra (1985) e se constituiu em um espaço histórico e de referência na luta nesse município.

As considerações que trago nesse trabalho findam um processo de estudo que, certamente, deixa inúmeras possibilidades de continuidade. A pesquisa não registrou tudo pois tomou algumas dimensões, haja vista, como ponderam Rockwell e Ezpeleta (2007) cada processo é único considerando a especificidade de cada espaço de pesquisa, os sujeitos que a compõem e o pesquisador. As análises dessa pesquisa se deram em um determinado período da história, que está em movimento, e se altera diante das mudanças sociais e das forças existentes em cada período. Ou seja, os processos educacionais estão inseridos em um contexto político e social e precisam ser considerados na realidade da escola.

A pesquisa foi conduzida por algumas problemáticas que contribuíram na escolha dos caminhos construídos metodológica e teoricamente, sendo:

- a) A Escola do Campo tem trabalhado com a cultura e os conhecimentos camponeses?
- b) Como a escola incorpora esses elementos em seu currículo?

O objetivo geral da pesquisa consistiu em se analisar o espaço ocupado pela cultura e os saberes camponeses no currículo da Escola do Campo 25 de Maio. Assim, buscou-se compreender quais conhecimentos estão no currículo escolar, cuja análise embasou-se em experiências desenvolvidas pela escola, de acordo com as possibilidades da pesquisa, conforme mencionado anteriormente.

Para a realização da presente tese, buscou-se nos documentos oficiais - Base Nacional Comum Curricular, Documento Base Território Catarinense, Proposta curricular de Abelardo Luz e Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, aspectos que contribuem para compreendermos a organização da escola, como ela foi constituída historicamente e as experiências curriculares desenvolvidas na escola.

No campo empírico, primou-se pela metodologia da História Oral e História de Vida para construir e reconstruir, a partir dos interlocutores, as memórias individuais e coletivas, de maneira a dialogar sobre a temática e registrar as experiências da luta pela terra e da história da

Escola Básica Municipal 25 de Maio, contada a partir do currículo. Como diz Portelli (1997a), a história oral é a arte de registrar as experiências humanas, haja vista que uma história não registrada é uma história esquecida. A história oral, a partir dos interlocutores, possibilitou-se perpassar pelos capítulos do trabalho construindo relação com estudos já realizados e as construções da pesquisadora.

A busca junto aos interlocutores, educadores e pessoas da comunidade, que participaram da construção do MST, em nível nacional, estadual e regional, auxiliaram, sobremaneira, trazendo à luz as memórias de luta, no processo de ocupação. As conversas, as histórias contadas com orgulho de um processo que deu certo. Existem problemas, limites, dificuldades na organização, que fazem parte, pois, do movimento dialético em que as forças contrárias também vão estar presentes. As relações de poder existentes na sociedade se evidenciam nas lutas sociais, na organização do MST e se refletem nos espaços escolares.

As educadoras nos possibilitaram ter informações com olhares a partir de sujeitos que participaram desde a criação da escola e que vivenciariam os diferentes momentos da escola, seus avanços e retrocessos nas conquistas. O registro da história da escola com as interlocuções das educadoras, elucida um processo de muitas lutas e desafios, desde as questões físicas, materiais didáticos, merenda escolar.

Os trabalhos realizados em sala de aula, com todas as disciplinas, foram alguns dos desafios relatados e enfrentados ao longo dos anos, com muita luta, possibilitaram garantir condições melhores na educação. A partir das informações obtidas junto às educadoras, percebemos que a organização do currículo prescrito fundamenta-se em um planejamento coletivo realizado, no início do ano, com todas as escolas do município, sendo que, no decorrer do ano cada professor organiza o seu.

Nesse sentido, a busca pelos currículos oficiais do município demonstrou que, até presente momento (agosto de 2023), o mesmo não contemplou a sistematização de um Currículo Municipal com a BNCC (2018), cujo início ocorreu em 2021 com os educadores dos Anos Iniciais, e, em 2022, com os educadores dos Anos Finais. Os momentos de estudos coletivos com os educadores do município ocorreram mediante paradas pedagógicas. Sabemos que tal currículo vem sendo sistematizado para compor os documentos orientadores do município. As educadoras consideraram importante que os saberes e a cultura dos camponeses devam estar presentes na escola, assim como a luta pela terra, pois faz parte da história da escola.

Os estudantes sujeitos nesse processo, alunos do 5º Ensino Fundamental I e 9º ano Ensino Fundamental II, escolhidos para representar os dois níveis de ensino, trazem elementos

que nos possibilitaram pensar e compreender a escola a partir de suas expectativas, aquilo que consideram importante e que tem a ver com a realidade. Entende-se que os estudantes participaram e contribuíram trazendo realmente o que consideram importante. Várias intervenções dialogam com a vida no campo, o cuidado com a terra, com a natureza e com os saberes dos camponeses. Assim, podemos dizer que seus sonhos estão expressos em cada fala.

Estudar o currículo é uma tarefa ampla, pois se trata do todo que a escola desenvolve: sua organização, suas práticas e conteúdos propriamente ditos. Em se tratando-se de uma escola do campo, oriunda da luta pela terra, existem especificidades próprias desse local que precisam ser observadas. Nesse sentido, buscou-se tratar, no decorrer de cada capítulo, sobre conceitos que estão imersos nessa realidade, presentes na vida e no cotidiano das pessoas.

Tomamos os estudos realizados por Souza (2016), ao trazer os fundamentos da Educação do Campo a partir de uma perspectiva de construção social, que desafia, no processo pedagógico, a compreensão das questões econômicas, políticas, sociais e culturais como formadoras do ser humano, contribuindo num projeto de educação emancipadora, e que reconheça os sujeitos do campo como produtores de conhecimento, de cultura. Para a autora, os elementos que compõem os fundamentos da Educação do Campo perpassam pelos debates de um projeto político de campo, de sociedade e de educação vinculado ao trabalho e à cultura, pautado em uma concepção emancipatória e transformadora da educação, de maneira que valorize todos os sujeitos que dialogam no processo de construção de uma proposta de Educação do Campo.

Face ao exposto, podemos dizer que os fundamentos da Educação do Campo estão pautados na construção coletiva de processos educacionais que envolvam os sujeitos que fazem parte da escola, da comunidade, de maneira que esses tenham espaços, que suas vozes sejam ouvidas. A Educação do Campo apresenta uma proposta de educação que compreende a sociedade e a relação com a natureza. Assim, a efetivação dessa proposta nas escolas, como matrizes pedagógicas para orientar o fazer pedagógico, é fundamental para a construção de uma educação transformadora.

Arroyo (2010), ao tratar das matrizes pedagógicas, refere-se a essas como elementos que contribuem para pensar criticamente a educação. Não se trata de metodologias de ensino e de aprendizagem, mas de uma concepção de ensino enquanto formação humana. O desafio reside no avanço das escolas - do ensino para ensino aprendizagem ressignificado, preenchido de formação humana, com conhecimentos e conteúdos necessários de serem ensinados e aprendidos na escola. Para Caldart (2013), a apropriação do conhecimento é condição necessária para enfrentar as contradições da realidade.

À vista disso, as análises realizadas apontaram para a complexidade da discussão sobre o currículo nas Escolas do Campo no que tange à a inclusão dos saberes camponeses no currículo em ação, no caso particular da Educação do Campo. Em síntese, pode-se chamar a atenção para alguns pontos:

- a) O reconhecimento dos interlocutores sobre a importância de se manter viva a história de luta que deu origem aos assentamentos e a escola. Nesse sentido, podemos dizer que a Escola Básica Municipal 25 de Maio mantém viva a história da luta, desde o seu início a partir de atividades desenvolvidas e sua participação na luta do MST, a exemplo o: "Sem Terrinha". Embora a pesquisa demonstrou momentos em que houve mais resistência em se desenvolver as atividades, a escola sempre conseguiu se envolver em ações importantes, especialmente envolvendo memória e identidade. Dentre os exemplos evidenciados na pesquisa estão: as festas, as rodas de conversas com a comunidade.
- b) No currículo em ação, vivenciado na escola, há uma valorização significativa de conteúdos prescritos e raramente temáticas referentes ao campo estão presentes, embora o grupo de educadores da escola, na sua grande maioria, tenha revelado identificação com a luta social e o reconhecimento da escola como fruto deste processo. Este indicativo remete à seguinte problemática: por um lado, o engessamento imposto pelo sistema educacional e, por outro lado, a discussão urgente sobre a importância da construção coletiva e a implantação do PPP nas escolas, revelando a identidade da escola. Neste caso, uma Escola do Campo, localizada em assentamento do MST, mas, para além disso, a necessidade de pôr na prática princípios traçados nos documentos.
- c) Considerando a proposta de matriz pedagógica construída pelo movimento social (Arroyo, 2010; Caldart, 2012), a pesquisa evidenciou que a escola, embora não assuma, na prática, vinculação com a perspectiva da Educação do Campo e da educação do MST, revela no currículo em ação a entrada de saberes camponeses, tais como: luta pela terra, cultura e Agroecologia. Destaca-se o projeto Agroecologia e Vida no Campo, que mesmo não incluso oficialmente no currículo prescritivo, é oferecido regularmente pela escola. Nesse sentido, abre-se uma possibilidade de discussão com a Rede Municipal de Ensino.

Incluir os saberes dos camponeses nos debates da escola demanda compreensão e resistência dos que estão atuando nas escolas do campo. Assim, destaca-se o papel importante dos professores e da presença da comunidade neste espaço. Enquanto educadores, precisamos ter clareza sobre a necessidade de se ocupar, cada vez mais, o latifúndio do saber para poder contribuir nos espaços escolares, trazendo, a partir de uma visão crítica de educação, elementos

na prática da escola que ajudem na construção de um currículo mais humano, sensível às questões do campo, que reconheça e tente suprir as inúmeras desigualdades sofridas pelos povos camponeses, garantido de maneira efetiva a apropriação dos saberes escolares, conteúdos e conhecimentos construídos historicamente.

Os saberes camponeses, especialmente as práticas agroecológicas, foram identificados como conhecimentos cruciais a serem incorporados nos currículos escolares da Educação do Campo. Estas práticas não apenas promovem a produção de alimentos saudáveis e a sustentabilidade ambiental, mas também abordam questões essenciais sobre a vida humana e suas relações, tornando-se valiosas não apenas para as escolas do campo, mas para a educação em geral. Esta pesquisa reforça a argumentação sobre os saberes camponeses como fundamentais para a construção de uma educação contextualizada e inclusiva no contexto campo.

As experiências desenvolvidas na escola demonstraram a relação das temáticas que são fundamentos na Educação do Campo. Também demonstraram que é possível articular os conteúdos escolares à realidade dos estudantes e que é possível uma educação para além da sala de aula, que tenha significado, que relacione teoria e prática, que seja transformadora. É fato que nem todos os conteúdos/ habilidades, previstos no currículo, são possíveis de se articularem com a realidade do campo.

Este desafio, entretanto, não diminui a importância e a relevância dessas experiências integradoras, que demonstram que a educação pode ser uma ponte entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos dos camponeses. Essa lacuna destacou a necessidade de as escolas do campo pensarem seus próprios currículos, no intuito de se garantir uma educação, que não apenas respeite a singularidade do ambiente do campo, mas também empodere os estudantes com conhecimentos e habilidades diretamente aplicáveis em suas vidas cotidianas e em suas comunidades.

O currículo escolar, frequentemente, percebido apenas como um conjunto de disciplinas e de conteúdo, é, na realidade, muito mais do que isso. Ele engloba todas as atividades, interações e práticas educativas que ocorrem diariamente. É a dinâmica viva da escola, constantemente moldado pelas influências da sociedade, cultura, políticas educacionais e, mais crucialmente, pelas necessidades e experiências dos estudantes. É, pois, um espaço de construção de conhecimento, de formação de sujeitos, de emancipação, que se constrói diante das contradições existente na sociedade e que se refletem na escola.

Destarte, mais do que apenas um conjunto de informações transmitidas, o currículo é um espaço de construção de conhecimento. Ele oferece não apenas fatos, mas contextos,

perspectivas e histórias que moldam a compreensão da sociedade. É um instrumento na formação dos sujeitos, e na construção crítica de pessoas com possibilidades de contribuir para a formação de uma sociedade com menos desigualdades sociais. É uma possibilidade de transformação.

Nos limites dessa pesquisa, para o momento, compreendemos que foram tecidas contribuições para os espaços escolares, bem como ficaram lacunas que possibilitam pesquisas futuras. Cada pesquisador percorre um caminho dentro das condições de cada um e de cada período. Assim, entendemos que a conclusão dessa tese não significa o seu fim, mas o final de um processo, possível de ser revisitado por outros estudiosos, bem como, futuramente, pela pesquisadora. Compreendemos, pois, a construção desse trabalho como um movimento de luta, pois inúmeras são as dificuldades superadas para se chegar até aqui, o que faz com que, cada vez mais, tenhamos compromisso com a educação nos diferentes espaços em que atuamos, e que nos possibilita continuar lutando para que, paulatinamente, outros também ocupem os espaços das universidades.

*A luta não é um mero instrumento para a conquista de direitos, mas ela é pedagógica, é formadora dos coletivos em luta e da sociedade, das estruturas e culturas, dos valores.*

*A luta liberta, conscientiza, politiza, transforma a sociedade e os coletivos humanos. É pedagógica.*  
(Arroyo, 2011, p. 52)

## REFERÊNCIAS

- ABELARDO LUZ. **O que fazer: 7 pontos turísticos e passeios imperdíveis.** [20--]. Disponível em: <https://turismo.abelardoluz.sc.gov.br/o-que-fazer>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- ACERVO ESCOLA MUNICIPAL 25 DE MAIO. **Documentário “O 25 de Maio”.** Florianópolis: EMATER SC, 1988. (ACARESC vídeo). Disponível em: <https://www.facebook.com/escola25demaio>. Acesso em: 18 dez. 2023.
- ACERVO ESCOLA MUNICIPAL 25 DE MAIO. **Fotografias.** 2023. Disponível em: <https://www.facebook.com/escola25demaio>. Acesso em: 18 dez. 2023.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1979.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional.** Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ARROYO, Miguel González. **Indagações sobre currículo: Educandos e Educadores – seus direitos e o currículo.** Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ARROYO, Miguel González. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. *In:* MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima (org.). **Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana.** Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 35-54.
- ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel González. Os Movimentos Sociais e a construção de novos currículos. **Educar em Revista**, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39832>.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Prefácio: Memórias de Educação do Campo. *In:* SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.); KOLLING, Edgar Jorge *et al.* **Dossiê educação do campo.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. p. 11-29.

BAUMGRATZ, Valdomiro. **Entrevista Oral**. [Entrevista cedida a] Francieli Fabris. Abelardo Luz, 2 mar. 2022. 1 arquivo, gravado no aparelho de celular (26:19 min.).

BAUMGRATZ, Vilmar. **Viva o 25 de Maio**. Abelardo Luz, [n.p.], 2022. Arquivo pessoal.

BOGO, Ademar. **O MST e a Cultura**. São Paulo: Gráfica e Editora Peres, 2000.

BOROWICC, Roseli. **Seleção, uso e produção de recursos didáticos por professoras alfabetizadoras**: estudo etnográfico em escolas de assentamentos. 2022. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 693-713.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **La instrucción escolar en la América capitalista**. Madri: Siglo XXI, 1981.

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

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 6 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 36, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo). Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: [https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/estatuto\\_crianca\\_adolescente.pdf](https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/estatuto_crianca_adolescente.pdf). Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: Ministério da Educação, 2007. (Cadernos SECADI, v. 2). Disponível em: <http://docplayer.com.br/4482191-Educacao-do-campo-diferencas-mudando-paradigmas.html>. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares,

normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 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. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BULLÉ, Adriana Aparecida. **Fotos**. 2010. 2 fotografias, color. Coleção pessoal. Disponível em: <https://www.facebook.com/DRICAFUSILICA>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BULLÉ, Adriana Aparecida. **Atividade prática da história da Joaquina que Faz Bolacha**. 2022a. 1 fotografia, color. Coleção pessoal. Disponível em: <https://www.facebook.com/DRICAFUSILICA>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BULLÉ, Adriana Aparecida. **Experiências desenvolvidas pelos alunos do 5º ano Ensino Fundamental**. 2022b. 1 fotografia, color. Coleção pessoal. Disponível em: <https://www.facebook.com/DRICAFUSILICA>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Momento Atual da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004a. 75 p. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5). Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 103-126.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (org.). **Caminhos para a transformação da escola**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete. MST debate cultura camponesa na região sul. **MST**, 25 ago. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/08/25/mst-debate-cultura-camponesa-na-regiao-sul/>. Acesso em: 13 dez. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo e agroecologia. *In*: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (org.). **Dicionário de agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2021.

CAMARGO, Florentino. **A educação do Campo e a re-existência camponesa no assentamento José Maria**: A conquista do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2021.

CAMPIGOTTO, Salete Maria. **Entrevista Oral**. [Entrevista cedida a] Francieli Fabris. Abelardo Luz, 5 nov. 2021. 1 arquivo, gravado no Google Meet (45:30 min.).

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, Horácio Martins. **O campesinato no século XXI**: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a sociedade**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CHERVEL, André. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. **Histoire de l'éducation**, n. 38, p. 59-119, 1988.

CHRISTÓFFOLI, Pedro Ivan. Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 94-102.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES RURAIS AGRICULTORES E AGRICULTORAS FAMILIARES. 20 anos da Educação do Campo: Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA. **Contag**, 26 jun. 2018. Disponível em: <https://ww2.contag.org.br/carta-manifesto-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-pronera-20180626>. Acesso em: 14 dez. 2023.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Declaração final**. II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. Luziânia, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/II-Confer%C3%A2ncia-Nacional-por-uma-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo-2004.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CORDIOLLI, Marcos Antonio. **Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 1997.

COSTA, Francisco de Assis.; CARVALHO, Horácio Martins de. Campesinato. *In*: STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil**: Interpretações sobre o camponês e o campesinato. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 113-120.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação no MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30038/1/A%20educa%20c3%a7%20c3%a3o%20do%20MST%20no%20contexto%20educacional%20brasileiro%20-%20Adria.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94587/280284.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2020.

DAMASCENO, Maria Nobre. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. *In*: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coord.). **Educação e escola do Campo**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 53-73.

DIAS, Vanessa Gonçalves; RIBEIRO, Juliane Soares; LOPES, Dilmar Luiz. Cultura camponesa e a construção da Agroecologia nos processos formativos da educação do campo. **Expressa Extensão**, Pelotas, v. 24, n. 1, p. 153-164, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/ee.v24i1.14381>.

ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL 25 DE MAIO. **Proposta curricular**. Abelardo Luz, 1992. Mimeografado.

ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL 25 DE MAIO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Municipal 25 de Maio**. Abelardo Luz: Secretaria Municipal de Educação, 2019. 65 p.

ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. O protagonismo político de mulheres rurais por seu reconhecimento econômico e social. *In*: NEVES, Delma Pessanha; MEDEIROS, Leonilde Servolo (org.). **Mulheres camponesas**: trabalho produtivo e engajamentos políticos. Niterói: Alternativa, 2013. p. 237-256.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FABRIS, Francieli; BOROWICC, Roseli. Formação de professores em serviço, organização do planejamento por temas e avaliação descritiva na Escola Básica Municipal José Maria. *In*: D'AGOSTINI, Adriana; TITTON, Mauro (org.). **Escolas de assentamentos em Santa Catarina**: experiências e desafios que inter cruzam a educação vinculada à luta pela terra. Tubarão: Copiart; Florianópolis: UFSC, 2015. p. 111-122.

FABRIS, Francieli. **A função social da Escola do Campo e os princípios filosóficos do MST**: o caso da EBM José Maria. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017. Disponível em:

<http://konrad.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000f5/0000f58d.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 746-750.

FERNANDES, Bernardo Mançano; STEDILE, João Pedro. **Brava Gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2012.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. *In*: **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2007.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Reunião Nacional Ampliada**. Fóruns, Comitês e Articulações de Educação do Campo. Brasília: FONEC, 2019. (Relatório final). Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/Encontro-FONEC-2017-Relat%c3%b3rio-final.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qual o real significado da Base Nacional Comum Curricular?** São Paulo: Fórum Sindical e Educacional do SINESP, 2016. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Hv9Ro92V7XM&ab\\_channel=sinespsp](https://www.youtube.com/watch?v=Hv9Ro92V7XM&ab_channel=sinespsp). Acesso em: 23 fev. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREITAS, Sônia. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FUNDO INTERNACIONAL DE EMERGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF. **UNICEF**, 15 set. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 17 nov. 2022.

GERALDINI, Corinta Maria Grisolia. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pro-posições**, Campinas, v. 5, n. 3, p. 111-132, 1994.

GHEDINI, Cecília Maria; JANATA, Natacha Eugênia; SCHWENDLER, Sônia Fátima. A educação do campo e a diversidade sociocultural do campesinato. *In*: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima (org.). **Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 117-199.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1988.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOI, Emília Pietrafesa de; MENEZES, Marilda Aparecida de; MARIN, Rosa Acevedo (org.). **Diversidade do campesinato: expressões e categorias**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: Diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

GREEN, Isabel. **Entrevista Oral**. [Entrevista cedida a] Francieli Fabris. Abelardo Luz, 15 de junho. 2022.1 arquivo, gravado pelo WhatsApp (13:17 min.).

GUEDES, Camila Guimarães *et al.* (org.). **Memória dos 20 Anos da Educação do Campo e do Pronera**. Brasília: Cidade Gráfica e Editora, 2018. 350 p. Disponível em: [https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA\\_16.04.2021.-1.pdf](https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA_16.04.2021.-1.pdf). Acesso em: 14 dez. 2023.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 59-66.

GUHUR, Dominique, SILVA, Nivia Regina da. Agroecologia. *In*: DIAS, Alexandre Pessoa *et al.* **Dicionário de Agroecologia e Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 59-73.

IANNI, Octavio. A utopia camponesa. **Revista da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 103-118, ago. 1986. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2501.rusp.1986.132121>.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Latifúndio. *In*: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 447-453.

JORNAL FALCÃO. Documentário: Relatos e luta. **O Jornal Falcão**, maio 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/jornalofalcao/>. Acesso em: 18 dez. 2023.

ISELLE, Rosane Ricardo. **Crianças no barraco**. 2022. 1 fotografia, color. Coleção pessoal.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 30 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados: Abelardo Luz**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/abelardo-luz.html>. Acesso em: 30 out. 2021.

KOCOVICH, Mareci Aparecida. **Escola Básica Municipal 25 Maio (1992, construção nova) Abelardo Luz-SC**. 1992a. 1 fotografia, color. Coleção pessoal.

KOCOVICH, Mareci Aparecida. **Sala de aula escola multisseriada**. 1992b. 2 fotografias, color. Coleção pessoal.

KOCOVICH, Mareci Aparecida. **Apresentação teatral**. 1992c. 2 fotografias, color. Coleção pessoal.

KOSINSKI, Tiago Goulart. **Ponte na Serra da Papuã Abelardo Luz-SC**. 2020. 1 fotografia, color. Coleção pessoal. Disponível em: <https://www.facebook.com/tiago.kosinski.35>. Acesso em: 15 dez. 2023.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

LEITE, Sergio; MEDEIROS, Leonilde S. Agronegócio. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 81 -87.

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

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>.  
MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARRE, Jacques Léon. História de vida e método biográfico. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 89-14, jan./jul. 1991.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Camponeses, cultura e inovações. *In*: LEMOS, Amalia Inés Geraiges de; ARROYO, Mónica; SILVEIRA, María Laura (org.). **América Latina: cidade, campo e turismo**. São Paulo: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006. p. 281-293.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: questões atuais**. 17. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. O que queremos com as escolas de assentamentos. **Caderno de Formação**, n. 18, 1991.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como fazer a escola que queremos. **Caderno de Educação**, São Paulo, n. 1, 1992.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação no MST**. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 1996. (Cadernos de Educação n. 8).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Pedagogia do movimento sem-terra acompanhamento as escolas. **Boletim de educação**, n. 8, 2001. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-boletim-da-educacao-no-08-pedagogia-do-movimento-sem-terra-acompanhamento-as-escolas/>. Acesso em: 18 dez. 2023.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos, 1990-2001**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiências. **Cadernos da Escola Itinerante – MST**, Curitiba, ano 8, n. 1, abr. 2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Educação no MST: Memória (Documentos 1987-2015)**. São Paulo: MST, 2017. (Caderno de Educação, n. 14).

MUNARIM, Antonio; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do Campo: contextos e desafios desta política pública. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 83-95, set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i1.0006>.

MUNARINI, Camila *et al.* **Pesquisa em assentamento do MST em Santa Catarina: desafios na produção de conhecimento de professores e militantes.** Curitiba: Appris, 2021.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 185-206, set./dez. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300015>.

OLIVEIRA, Cesar José de; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na Reforma Agrária. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 7). p. 15-18.

PAIM, Dirce Giacomelli. **Fotos**. 1996. 2 fotografias, color. Coleção pessoal.

PAIM, Robson Olivino. **Natureza, terra e trabalho na educação do MST: o caso do Assentamento Congonhas – Abelardo Luz – SC**. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2011. Disponível em: [https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1206/1/Robson\\_Olivino\\_Paim.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1206/1/Robson_Olivino_Paim.pdf). Acesso em: 14 maio 2019.

PAZ, Vanessa Guzmán. **Teoría curricular**. México: Red Tercer Milênio, 2012. Disponível em: <https://dokumen.tips/documents/teoria-curricular-vanessa-guzman-paz.html?page=8>. Acesso em: 18 dez. 2023.

PESQUISA DE CAMPO. **Dados coletados por meio de aplicação de questionário e entrevistas, rodas de conversa 2022 e 2023**. Abelardo Luz, SC, 2019. (Mimeografado)

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, v. 14, p. 25-39, fev. 1997a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233>. Acesso em: 16 mar. 2020.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 13-49, jul./dez. 1997b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215>. Acesso em: 5 nov. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABELARDO LUZ. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Abelardo Luz, 1992.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABELARDO LUZ. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Abelardo Luz - Ensino Fundamental 2009-2012**. Abelardo Luz, 2012. ISBN 978-85-65034-00-5.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABELARDO LUZ. **Educação Ambiental – Agroecologia e a Vida no Campo**. Abelardo Luz: Secretaria Municipal de Educação, 2023. 9 p.

PUTZEL, Ivonete. **Primeira turma de Educação Infantil**. 2008. 1 fotografia, color. Coleção pessoal.

REZENDE, Simone Aparecida. **Diálogo de saberes no encontro de culturas: o desafio da construção do conhecimento em Agroecologia na educação do campo.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

RIBEIRO, Marioni Teresinha Santin Julio. **Uma história passada a limpo.** Abelardo Luz, [n.p.], 2009. Arquivo pessoal.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A Escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2020.

ROSA, Marcelo Carvalho. Ocupações de terra. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 511-514.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTA CATARINA. **Portaria n. 276, de 5 de maio de 1986.** Criação das escolas municipais em Abelardo Luz. Florianópolis, 1986. 1 p. Mimeografado.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral da Educação Básica.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/4326-proposta-curricular-final>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Propostas curriculares de SC e Currículo Base.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SANTOS, Gilvan dos. **Não vou sair do campo.** 2001. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/download/12238/20090>. Acesso em: 18 dez. 2023.

SANTOS, Gilvan dos. Construtores do futuro. **Youtube**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5oKkIZt0yCg>. Acesso em: 18 dez. 2023.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Sônia Maria dos; ARAÚJO, Osmar Ribeiro de. História oral: vozes, narrativas e textos. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 6, p. 191-201, jan./dez. 2008.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/282/289>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval. Anísio Teixeira: Clássico Da Educação Brasileira. **HISTEDBR on-line**, Campinas, n.1, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores associados, 2012.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classe na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Terezinha. **Entrevista Oral**. [Entrevista cedida a] Francieli Fabris. Abelardo Luz, 2 mar. 2022. 1 arquivo, gravado no aparelho de celular (19:13 min).

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo no Brasil**. In: CLEMENTINO, Eliseu de Souza, CHAVES Vera Lucia Jacob (org.). Tubarão: Copiart, 2016.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo, escola pública e Projeto Político Pedagógico. In: SOUZA, Maria Antônia de (org.). **Escola pública, Educação do Campo e Projeto Político-Pedagógico**. Curitiba: UTP, 2018. p. 18-40.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. **A construção do feminino na luta pela terra e na recriação social do assentamento**. Londres: Queen Mary University of London, 2002. Disponível em: <http://www.landless-voices.org/vieira/archive-05.php?rd=CONSTRUC567&ng=p&sc=3&th=42&se=0>. Acesso em: 19 abr.2022.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Educação e Movimentos sociais: Uma reflexão partir da Pedagogia do Oprimido. In: SCHWENDLER, Sônia Fátima, MIRANDA Sônia Guariza (org.). **Educação do Campo em Movimento. Teoria e prática cotidiana**. Curitiba: UFPR, 2010. p. 267-288.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Apresentação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 15-23, jan./mar. 2015a. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39866>.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. O processo pedagógico da luta de gênero na luta pela terra: o desafio de transformar práticas e relações sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 87-109, jan./mar. 2015b. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39833>.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Políticas públicas da educação do campo na atualidade: avanços e contradições. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; SILVA, Jefferson Olivatto da (org.). **Uma face da Hidra capitalista: crítica às políticas educacionais para a classe trabalhadora**. Curitiba: Prismas, 2017. p. 66-99.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. A divisão sexual do trabalho no campo sob a perspectiva da juventude camponesa. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 1-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n158051>.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ABELARDO LUZ. Encaminhamentos da reunião. [**Correspondência**]. Abelardo Luz, 10 mar. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILIPRANDI, Emma Cademartori. **Mulheres e Agroecologia: a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar**. 2009. 290 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: [http://transformatoriomargaridas.org.br/sistema/wp-content/uploads/2015/02/TESE\\_DOUTORADO\\_SILIPRANDI-Mulheres-e-Agroecologia-a-constru%C3%A7%C3%A3o-de-novos-sujeitos-pol%C3%ADticos-na-agricultura-familiar.pdf](http://transformatoriomargaridas.org.br/sistema/wp-content/uploads/2015/02/TESE_DOUTORADO_SILIPRANDI-Mulheres-e-Agroecologia-a-constru%C3%A7%C3%A3o-de-novos-sujeitos-pol%C3%ADticos-na-agricultura-familiar.pdf). Acesso em: 12 jul. 2020.

SILIPRANDI, Emma Cademartori. Mulheres agricultoras e a construção dos movimentos agroecológicos no Brasil. *In*: NEVES, Delma Pessanha; MEDEIROS, Leonilde Servolo (org.). **Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos**. Niterói: Alternativa, 2013. p. 237-256.

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**. 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/72725/R%20-%20D%20-%20CELIA%20REGINA%20NUNES%20CARDOSO%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 abr. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade de educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-29.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SIQUEIRA, Gustavo Henrique de. **Conquistando um pedaço de chão: memórias e experiências dos trabalhadores sem-terra em Abelardo Luz (SC)**. 2014. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/124805/TCC%20Gustavo%20Henrique%20de%20Siqueira.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 fev. 2021.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. **História Oral**, Recife, v. 5, p. 9-28, jul. 2002. DOI: <https://doi.org/10.51880/ho.v5i0.47>.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**: ideias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001. v. 4. (Caderno de Pesquisa Ritter dos Reis).

TUROSSI, Loeri Lourdes Rossetti Turossi. **Entrevista Oral**. [Entrevista cedida a] Francieli Fabris. Abelardo Luz, 15 jun. 2022. 1 arquivo, gravado WhatsApp (13:17 min.).

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: Uma Construção Coletiva. 14. ed. Campinas: Editora Papirus, 2002. 192 p.

VERGÉS, Armando Bartra. Campesinato. *In*: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (org.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Fiocruz, 2021. p. 201-207. Disponível em: [https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/dicionario\\_agroecologia\\_nov.pdf](https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/dicionario_agroecologia_nov.pdf). Acesso em: 13 dez. 2023.

VIA CAMPESINA. Relatório do encontro. *In*: Encuentro Continental de Formadores e Formadoras en Agroecologia, 1., 2009, Barinas, Venezuela. **Anais...** Barinas: IALA, 2009.

VIEIRA, Edilaine Aparecida. **Jovens, escolarização e livros didáticos**: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC). 2018. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=7275&idprograma=40001016001P0&anobase=2018&idtc=1353>. Acesso em: 8 jun. 2020.

WILLIAMS, Raymond. **A cultura é todos**. Tradução Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Departamento de Letras USP, 1958.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução Lólio Lorenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

YOUNG, Michael; WHITTY, Geoff. **Society, state and schooling**. Lewes: Falmer Press, 1977.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro**: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>.

## APÊNDICE 1 - RODA DE CONVERSA COM ESTUDANTES

Para a introdução desse momento, que será de maneira aberta e dialógica com os estudantes, teremos algumas questões condutoras para auxiliar na conversa, no primeiro momento:

1. O que vocês acham que diferencia a Escola do Campo e da cidade?
2. Que tipos de conhecimentos vocês consideram importante aprender na escola? Vocês também consideram importante aprender na escola os conhecimentos que as famílias possuem? (Conhecimentos referente a agricultura, a cultura camponesa, a história da luta pela terra e pela escola que vocês estudam?) Por quê?
3. Como vocês pensam que deve ser a escola do campo? O que deveria ser ensinado? De que maneira?
4. O que vocês sentem falta no currículo da escola?

## **APÊNDICE 2 - RODA DE CONVERSA COM MORADORES DA COMUNIDADE E LIDERANÇAS**

1. Como foi sua participação no processo de construção do MST. Relate fatos que marcou.
2. Como a educação no início da organização do movimento era pensada? Quais eram os objetivos (princípios) para a educação? Em seu ver princípios ainda estão presentes nas escolas do assentamento?
3. De que maneira os aprendizados das pessoas da comunidade camponesa estão presentes (se estão) no currículo da escola? Na sua opinião esses saberes são importantes na prática da escola?
4. Como o espaço da luta se ressignifica no espaço da educação, e como a educação formal dialoga com a educação do campo e a luta? (se dialoga?)
5. Qual é o papel da escola do campo, na construção da sociedade?

**APÊNDICE 3 - LEVANTAMENTO INICIAL DE ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO  
REALIZADO COM OS EDUCADORES DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL 25 DE  
MAIO**

Escola: \_\_\_\_\_

Professora: (opcional) \_\_\_\_\_

Ano/Turma: \_\_\_\_\_

1. Como você define o conteúdo que vai trabalhar nas aulas?
2. Como é sua forma de planejamento? Em que se baseia?
3. Na escola em que você atua existe planejamento coletivo?
4. Ao fazer o seu planejamento costuma adequar os conteúdos a realidade local e regional?
5. Você considera importante a participação das pessoas da comunidade no espaço escolar?
6. Sobre os saberes que os camponeses possuem, você pensa que esses são importantes fazer parte do currículo da escola do campo? Se sim, de que maneira? Você tem alguma experiência para socializar?
7. Como você pensa que deve ser o currículo da escola do campo? O que você apontaria como necessário no currículo das escolas do campo
8. Você costuma trabalhar a temática da luta pela terra em suas aulas? Se sim, quando? E de que maneira?
9. Que outras temáticas você considera importante incluir no planejamento que podem ajudar a trabalhar com os estudantes o contexto em que a escola se insere?

#### APÊNDICE 4 - QUADRO DOS INTERLOCUTORES

<b>Interlocutores</b>	<b>Critério para seleção de amostra</b>	<b>Método e/ou técnica de coleta de dados</b>	<b>Quantidade de participantes</b>
Estudantes 5° e 9° ano		Roda de conversa em sala de aula	A turma
Educadores de 1° ao 5°	Educadoras regentes das turmas	Questionário semi-aberto	3
Educadoras	- 1 desde o surgimento da escola e agora aposentada; - 1 educadora que início no ano posterior a inauguração da escola e atuante; - 1 ex-estudante da escola e educadora atualmente	Roda de conversa	3
Pessoas da comunidade	Pessoas que participaram do processo de luta desde a ocupação dos primeiros latifúndios no ano 1985	Entrevista individual	5

Fonte: Autores (2022).

## ANEXO 1 - DOCUMENTO DE CRIAÇÃO DAS ESCOLAS MULTISSERVIADAS

ESTADO DE SANTA CATARINA

PORTARIA Nº 0276 /86.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, usando da competência delegada pelo inciso I, artigo 5º, do Decreto nº 21.402, de 17 de fevereiro de 1984, e tendo em vista o que consta do Parecer UNDE/SUBIG Nº 293/86, da Unidade Operacional de Ensino,

**R E S O L V E :**

1. Ficam criadas as seguintes Escolas Isoladas:

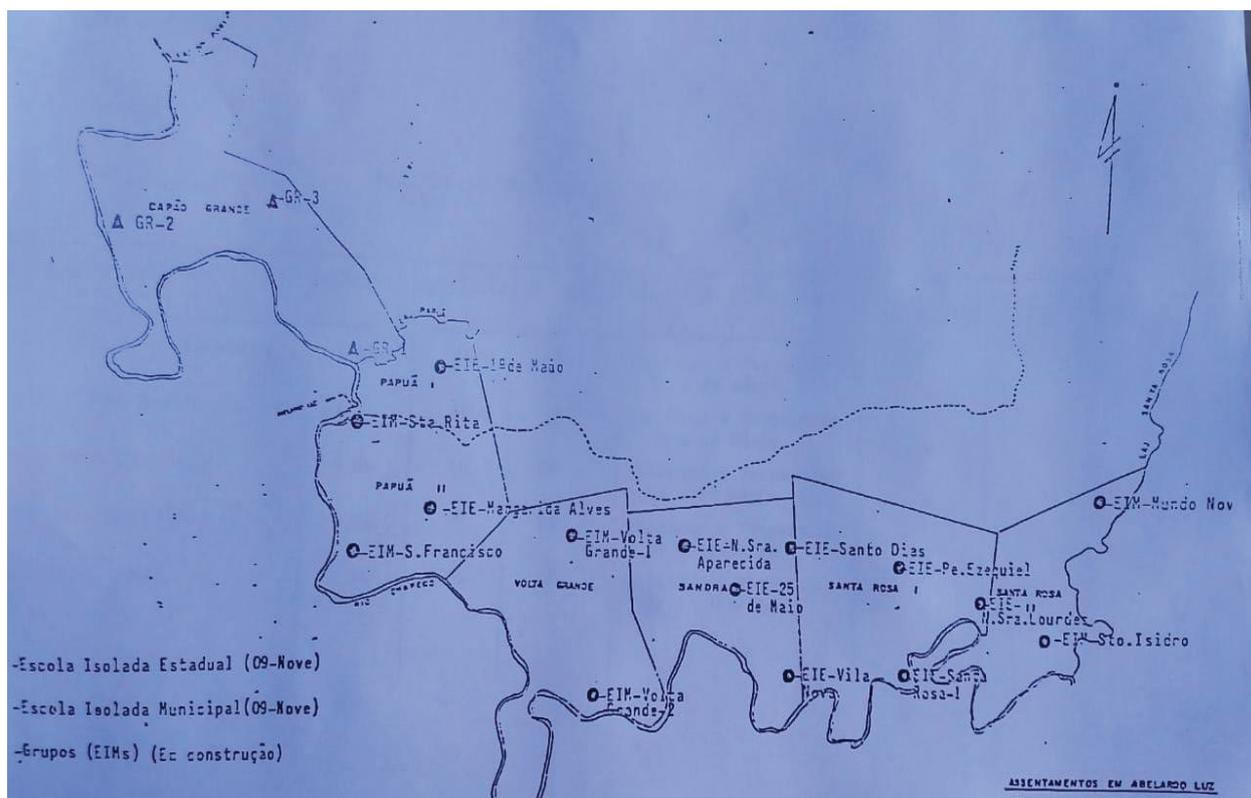
- Escola Isolada "Nossa Senhora Aparecida", código 17.05.041, da rede estadual de ensino, do Município de Abelardo Luz;
- Escola Isolada "25 de Maio", código 17.05.042, da rede estadual de ensino, do Município de Abelardo Luz;
- Escola Isolada "Santo Dias", código 17.05.045, da rede estadual de ensino, do Município de Abelardo Luz;
- Escola Isolada "Vila Nova", código 17.05.043, da rede estadual de ensino, do Município de Abelardo Luz;
- Escola Isolada "Padre Ezequiel", código 17.05.046, da rede estadual de ensino, do Município de Abelardo Luz;
- Escola Isolada "Vargem Bonita", código 17.05.047, da rede estadual de ensino, do Município de Abelardo Luz;
- Escola Isolada "1º de Maio", código 17.05.049, da rede estadual de ensino, do Município de Abelardo Luz;
- Escola Isolada "Papuan", código 17.05.048, da rede estadual de ensino, do Município de Abelardo Luz.

2. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

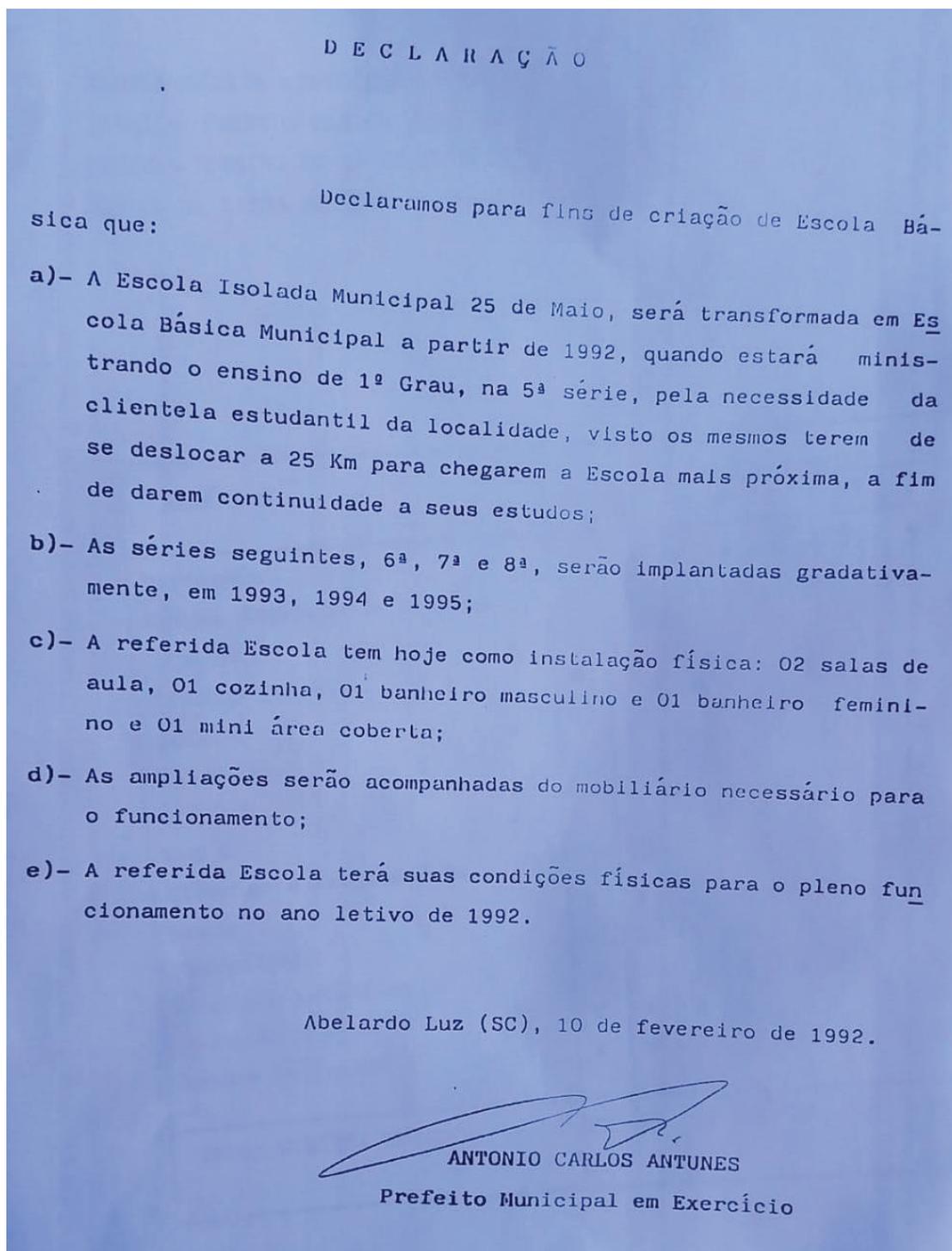
Florianópolis, 02. 05. 86

*Milton Severo da Costa*  
Milton Severo da Costa  
Secretário da Educação

## ANEXO 2 - MAPA DAS ESCOLAS MULTISSEREEADAS



Fonte: Prefeitura Municipal de Abelardo Luz (1992).

**ANEXO 3 - DECLARAÇÃO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA**

Fonte: Prefeitura Municipal de Abelardo Luz (1992).

## ANEXO 4 - HISTÓRICO DA ESCOLA

ESTADO DE SANTA CATARINA  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO  
SECRETARIA EXECUTIVA DA COMISSÃO REGIONAL DA EDUCAÇÃO  
17.06.08758 - ESCOLA ISOLADA 25 DE MAIO  
PAPUAN - ASSENTAMENTOS  
ABELARDO LUZ - SANTA CATARINA

### HISTÓRICO DA ESCOLA

Com a descentralização do Ensino, o Município de Abelardo Luz assumiu as Escolas Isoladas Estaduais, sendo que atualmente a Escola Isolada 25 de Maio, foi criada pela Portaria nº 0276, de 02/05/86 (anexo).

Em 1986, ano de sua criação, a Escola funcionava num galpão, próximo a Escola a ser construída.

No 2º semestre de 1986, a Escola foi construída, pelo INCRA, com 02 salas de aula, 2 banheiros, 1 cozinha, 1 mini área coberta e 1 depósito.

Atualmente a Escola conta com 58 (cinquenta e oito) alunos de 1ª a 4ª série.

Em 1992, a Escola será ampliada e reformada, para funcionamento de 5ª a 8ª série, gradativamente.

## ANEXO 5 - GRADE CURRICULAR

ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL 25 DE MAIO  
 LOCAL - FAZENDA SANDRA - ABELARDO LUZ - SC - (ASSENTAMENTO)  
 CURSO - ENSINO DE 1º GRAU DE 5ª a 8ª SÉRIE  
 TOTAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL - 25 HORAS/AULA

GRADE CURRICULAR PROPOSTA - DIURNO

MATÉRIAS	SÉRIES							
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Português	x	x	x	x	5	5	5	5
Língua Estrangeira Moderna (Inglês)					-	-	2	2
Estudos Sociais	x	x	x	x	-	-	-	-
História					2	3	2	3
Geografia					3	3	2	2
O S P B					-	-	-	1
E M C					-	-	1	-
Ciências e Programas de Saúde	x	x	x	x	4	3	4	3
Matemática	x	x	x	x	5	5	4	4
Educação Artística	x	x	x	x	2	2	1	1
Educação Física	x	x	x	x	3	3	3	3
Ensino Religioso	x	x	x	x	1	1	1	1
CARGA HORÁRIA SEMANAL	20	20	20	20	25	25	25	25

Fonte: Escola Básica Municipal 25 de Maio (1992).