



**CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
CIENCIAS DA NATUREZA E MATEMATICA**

RAIMUNDA MARTINS DA SILVA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO:
os caminhos de um currículo na legislação brasileira**

BACABAL/MA

2025

RAIMUNDA MARTINS DA SILVA

EDUCAÇÃO DO CAMPO:

os caminhos de um currículo na legislação brasileira

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado à coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática.

Orientador: Prof. Me. Paulo Roberto de Sousa Silva

BACABAL/MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Raimunda Martins da.

Educação do Campo: os Caminhos de um Currículo na
Legislação Brasileira / Raimunda Martins da Silva. -
2025.

56 p.

Orientador(a): Paulo Roberto de Sousa Silva.

Monografia (Graduação) - Curso de Educação do Campo,
Universidade Federal do Maranhão, Bacabal/MA, 2025.

1. Currículo. 2. Legislação Educacional. 3.
Educação do Campo. I. Silva, Paulo Roberto de Sousa.
II. Título.

RAIMUNDA MARTINS DA SILVA

EDUCAÇÃO DO CAMPO: os caminhos de um currículo na legislação brasileira

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado à coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática.

Orientador: Prof. Me. Paulo Roberto de Sousa Silva

Bacabal/MA em: 18 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Paulo Roberto de Sousa Silva (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Raimundo Edson Pinto Botelho
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Fernando Antonio Oliveira Coelho
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Aos meus familiares, por todo apoio ao longo desta trajetória de formação acadêmica e profissional.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar ao meu Deus, minha família a quem devo tudo nesta vida, a qual sempre esteve ao meu lado e em todas as lutas e conquistas. E por fim, a todos aqueles que acreditaram na construção desse trabalho.

“De nada valem as ideias sem homens
para pô-las em prática.”

(Marx)

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo analisar as principais indicações curriculares para a educação do campo que podem ser apreendidas na legislação educacional brasileira, a partir dos anos 1990, traçando discussões desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 até a Resolução CNE/CP nº 01/2023. Para tanto, foi feito o estudo de natureza documental, baseado na taxionomia de Severino (2017), buscando as fontes de pesquisa, tanto em se tratando dos teóricos que tratam sobre este tema, quanto das legislações e normativas do currículo das escolas do campo. Assim sendo, as leituras e análises discursivas dos documentos possibilitou o reconhecimento sobre a distinção entre os conceitos de Educação Rural e Educação do Campo, discorrendo-se sobre os antecedentes históricos, origens, perspectivas e desafios desta modalidade educacional. Outrossim, a revisão da literatura corroborou significativamente para construção da síntese concisa sobre o currículo das escolas do campo, bem como: suas dimensões e práticas pedagógicas. Por conseguinte, esta pesquisa em uma ênfase qualitativa e descritiva ajuda a compreender que a legislação educacional voltada ao currículo das escolas do campo, é uma conquista dos sujeitos históricos que corrobora para uma educação de qualidade e com equidade, consoante assegura a Resolução CNE/CP nº 01/2023.

Palavras-chaves: Currículo. Legislação Educacional. Educação do Campo.

ABSTRACT

The research aims to analyze the main curricular indications for rural education that can be understood in Brazilian educational legislation, from the 1990s, tracing discussions from the Law of Guidelines and Bases of Education No. 9394/96 to Resolution CNE/CP No. 01/2023. To this end, a documentary study was carried out, based on Severino's taxonomy (2017), seeking research sources, both in terms of theorists who deal with this topic and the legislation and regulations of the curriculum of rural schools. Thus, the readings and discursive analyses of the documents allowed the recognition of the distinction between the concepts of Rural Education and Rural Education, discussing the historical antecedents, origins, perspectives and challenges of this educational modality. Furthermore, the literature review significantly corroborated the construction of the concise synthesis on the curriculum of rural schools, as well as: its dimensions and pedagogical practices. Therefore, this research, with a qualitative and descriptive emphasis, helps to understand that educational legislation aimed at the curriculum of rural schools is an achievement of historical subjects that corroborates quality and equitable education, as assured by Resolution CNE/CP No. 01/2023.

Keywords: Curriculum. Educational Legislation. Rural Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO	13
2.1 Antecedentes históricos da Educação do Campo.....	15
2.2 Origens e desenvolvimento da Educação do Campo	18
2.3 Perspectivas e desafios da Educação do Campo	21
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO.....	24
3.1 A Educação do Campo e suas pedagogias	25
3.2 O currículo das escolas do campo e a ênfase nas práticas pedagógicas.....	28
3.3 O Currículo das escolas do campo e suas dimensões.....	32
3.3.1 Professores no currículo das escolas do campo	34
3.3.2 Educandos no currículo das escolas do campo	37
4 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	40
5 CONCLUSÃO.....	50
REFERÊNCIAS	52

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, como política pública, é uma conquista dos movimentos sociais camponeses a partir dos anos 1990, com reconhecimento de especificidades na educação da população do campo desde a Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 9394/96, seguindo com a criação de outras leis, decretos, resoluções e diretrizes operacionais que orientam o currículo das escolas do campo, que se constituem o objeto do presente trabalho.

Compreendida como um direito conquistado pelos camponeses, a partir da luta dos movimentos sociais em prol da qualidade da educação nas escolas do campo, a Educação do Campo tem como marco inicial o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, que possibilitou a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), em 1998, visando, principalmente, a alfabetização e escolarização de jovens e adultos nas áreas de Reforma Agrária e a formação de professores, a fim de atuarem de forma capacitada nas escolas de assentamentos rurais. E na sequência a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, também em 1998, consolidam as origens de um movimento por educação, de uma concepção e de políticas públicas de educação do campo.

Desde, então, se institui um conjunto de leis e diretrizes que, dentre outros aspectos da política educacional, irão incidir no currículo da escola do campo, dentre as quais destacamos: a Resolução CNE/CEB nº 01/2002 e a Resolução CNE/CEB nº 02/2008, que instituem diretrizes operacionais e complementares para a Educação Básica nas escolas do campo; a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que define diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica; o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo; e, mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 01/2023, que dispõe sobre diretrizes curriculares para a Pedagogia da Alternância.

Contudo, mesmo com a existência de todo esse marco normativo, ainda há desafios iminentes no contexto das escolas do campo, bem como a falta de políticas públicas para a formação inicial e continuada dos docentes, reduzida disponibilização de recursos pedagógicos e a precariedade da infraestrutura da grande maioria das escolas camponesas.

Além disso, nesse mesmo período, outras normas vêm estabelecendo diretrizes curriculares para a Educação Básica como um todo, a exemplo da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio que têm provocado uma verdadeira reforma curricular na educação brasileira, incidindo inclusive sobre a educação do campo e dificultando a implementação de suas orientações curriculares específicas. As dificuldades e desafios relativos à promoção de um currículo a partir do que propõe as Diretrizes Operacionais e Complementares da Educação do Campo, tem gerado discussões sobre a distância entre a legislação educacional e sua prática no chão das escolas.

Diante disso, propõe-se a seguinte questão de pesquisa: quais as principais indicações curriculares para a Educação do Campo que podem ser apreendidas na legislação educacional vigente desde 1990? Ou seja, do ponto de vista do currículo, que escola do campo a conjuntura atual da legislação brasileira propõe?

Na tentativa de responder à questão proposta, definimos como objetivo geral: analisar as principais indicações curriculares para a educação do campo que podem ser apreendidas na legislação educacional brasileira, a partir dos anos 1990. E como objetivos específicos estabelecemos: situar historicamente a Educação do Campo e a legislação específica; discorrer sobre educação do campo e currículo, a partir do debate teórico; mapear e analisar as principais indicações presentes na legislação educacional brasileira que tem implicações no currículo das escolas do campo.

Justifica-se esta pesquisa na importância que se tem em reconhecer a Educação do Campo como uma conquista dos movimentos sociais rurais, e a relevância que isto tem no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo, desde a conceituação, até a práxis pedagógica desse currículo.

A escolha deste tema surgiu da indagação sobre a importância da Educação do Campo e os avanços que esta alcançou a partir da legislação brasileira desde os anos 1990.

A presente pesquisa tem relevância, também, no reconhecimento da importância das leis, decretos e diretrizes instituídos a partir dos anos 1990 para que as escolas do campo se desenvolvam enquanto espaço de direitos e equidade, seguindo a perspectiva apontada pela Constituição Federal de 1988, que foi base para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 939/96) e para a legislação específica da educação do campo, cujo primeiro documento é a Resolução nº 01/2002.

Metodologicamente a investigação desenvolveu-se através da pesquisa bibliográfica, para revisão da literatura, desenvolvendo uma abordagem qualitativa sobre o tema em questão, considerando, conforme reitera Severino (2007, p. 122) que “a

pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. [...]”. Neste sentido, recorreremos a revisão da literatura, tendo como base os principais autores: Arroyo, Caldart e Molina (2004); Caldart (2009, 2012); Dosso e Brandão (2004); Gadotti (1990, 2000); Pontual (2006); Silva e Lautet (2015); Leite (2002) e Ribeiro (2007).

Recorreremos, também, à pesquisa documental que, para Severino (2007, p. 125), “deve ser feita paulatinamente, à medida que o estudante toma contato com os livros ou com os informes sobre os mesmos”. Nesta pesquisa foram levantados, analisados e discutidos os seguintes documentos da legislação educacional brasileira, que trazem orientações que implicam no tema estudado: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9394/96, Diretrizes Operacionais Complementares da Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01/2002, Resolução CNE/CEB nº 02/2008); Decreto nº 7.352/2010, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução nº 04/2010) e Resolução CNE/CP nº 01/2023.

A pesquisa documental realizou-se, principalmente, a partir da coletânea “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Básica – SEB, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – DICEI, 2013) e do acesso a outros documentos posteriores, diretamente nas páginas oficiais do MEC e do Conselho Nacional de Educação.

O trabalho decorrente da pesquisa está organizado em três seções, além da Introdução e Conclusão. Na segunda seção apresenta-se a concepção de Educação do Campo, distinguindo-a da Educação Rural, a partir de uma contextualização histórica. Em seguida, a partir da reflexão sobre escola e currículo, a terceira seção, traz conceitos e proposições sobre o currículo da escola do campo. E na quarta seção foca nos apontamentos sobre o currículo da educação do campo, a partir da legislação analisada, finalizando com a seção de conclusão.

2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Antes de conceituar a Educação do Campo é preciso distingui-la do conceito de Educação Rural. Esta última remete à ideia de favorecimento do ensino às comunidades rurais, seja através de salas multisseriadas com professores para atender estudantes de idade e séries distintas, ou pela dificuldade que estes têm de se deslocar para as áreas rurais onde lecionam, além de não ter formação adequada, implicando, assim, em uma educação baseada apenas na leitura, na escrita e no cálculo.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011, p, 14),

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo.

Enquanto a “Educação rural” compreendia um modelo pensado e executado pelas classes dominantes, a Educação do Campo, nos anos 1990, evidenciava a luta dos camponeses em prol da construção de um projeto político-pedagógico que levasse em conta a cultura, os saberes, as experiências e a identidade dos sujeitos do campo (Arroyo, 2005).

A Educação Rural não correspondia aos verdadeiros anseios das comunidades do campo, desde as práticas de ensino e concepções de currículo, até as condições físicas e estruturais das escolas pela falta de políticas públicas educacionais voltadas a este contexto. Além disso, eram poucas as escolas no meio rural e a proposta pedagógica estando orientada para a indústria e para a cidade era modelo de desenvolvimento ineficaz e incoerente para o campo.

Segundo Souza (2008), a Educação do Campo é conceituada como a forma de atender as peculiaridades locais, regionais e socioculturais dos trabalhadores matriculados na educação básica. A escola, levando em conta o espaço, as origens e as construções dos sujeitos do campo, desenvolve o currículo escolar numa visão antropológica.

Do ponto de vista das técnicas e concepções pedagógicas, a educação rural conceitua-se como aquela que visa reduzir o quantitativo de faltas, evasão e fracasso escolar dos alunos, adotando modelos pedagógicos adequados à realidade do campo, bem como o calendário escolar de acordo com o período de plantio e de colheita, com o objetivo de considerar as necessidades das famílias. “Nesse contexto, objetivava-se

assemelhar a população culturalmente e diminuir o índice de analfabetismo (Antonio; Lucini, 2007).

Conforme ressalta Caldart (2009), o processo histórico da educação rural mostrava que as metas educacionais e as perspectivas de desenvolvimento econômico denotavam o contexto rural como um espaço de atraso, desconsiderando a diversidade dos povos ali presentes e multifacetados.

Vale ressaltar que os esforços realizados em prol da Educação do Campo, e que até hoje ainda persistem, ocorreram através das lutas voltadas às mudanças “da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo” (Caldart *et al.*, 2012, p. 261).

Nesse contexto, em 2004, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, demarcou a ampliação dos sujeitos desse âmbito de lutas, contando com a presença de mais de mil participantes, representando diferentes organizações sociais, além das escolas de comunidades camponesas e 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais, docentes e movimentos sociais camponeses, que assinaram o documento ao término do evento.

Outrossim, a II Conferência Nacional por um Educação do Campo trouxe à tona uma explicitação mais contundente do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que, por sua vez, passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (Oliveira; Ferreira, 2014).

Para tanto, seria necessário articular experiências históricas de lutas e resistências, bem como aquelas das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, visando fortalecer a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local, mas sim através dos movimentos que lutam por terra, trabalho, território e educação (Leite, 2002).

Em suma, cabe reiterar que a perspectiva a qual constrói a Educação do Campo não é recente, no entanto traz à tona maneiras de realizar seu enfrentamento. Por conseguinte, é coerente reafirmar a luta por políticas públicas que garantam aos

trabalhadores do campo o direito à educação, em que a educação escolar seja na perspectiva dos sujeitos do campo, que os contemple como sujeitos históricos e sociais.

2.1 Antecedentes históricos da Educação do Campo

Analisando-se o processo histórico da Educação do Campo no Brasil é possível observar que até a década de 1950 não existiam políticas públicas voltadas às escolas do meio rural, isto devido ao grande desenvolvimento das cidades, o que acabou provocando o impacto na educação do homem do campo e o chamado “êxodo rural” (Andrade; Di Pierro, 2004, p. 32).

No contexto do Brasil oligárquico, a questão agrária apresenta uma especificidade: os capitalistas urbanos são os grandes proprietários de terras rurais, produzindo uma concentração fundiária sem precedentes, usando as terras como reservas de valor, seja como reserva patrimonial, “ou como instrumento de garantia para o acesso ao sistema de financiamentos bancários ou ao sistema de políticas de incentivos governamentais” (Oliveira, 2001, p. 25).

As discussões sobre a questão agrária se tornaram fundamentais para que as comunidades do campo construíssem coletivamente recursos e estratégias de luta para a resistência e/ou ampliação do acesso à terra e à educação emancipatória, primordiais ao direito universal à vida, “que implica no direito ao trabalho e à posse da terra num país onde predominam os latifúndios e a força dos latifundiários” (Caldart, 2009, p. 36).

Nesse panorama, não se pode falar de Educação do Campo, sem tocar em uma questão importante: o êxodo rural. “Este reflete a saída dos educados e das suas famílias do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida, trabalho e educação” (Silva, 2003, p. 34).

No século XX, o êxodo rural foi considerado um dos principais aspectos ligados à questão da Educação do Campo. Enquanto processo de migração do homem do contexto do campo para a cidade, observa-se que o confronto entre este movimento e as práticas educacionais possibilita o entendimento das diversas relações estabelecidas entre os processos educativos e saídas do camponês para a cidade, “compreendendo-se as condicionantes, desdobramentos e alterações relativas à sua função sociocultural e política” (Sikora, 2009, p. 24).

É válido salientar que no início da trajetória da Educação Rural, “as políticas públicas, então, se concentravam nas escolas urbanas. O poder público justificava isso

como sendo um desperdício no investimento das escolas rurais da época” (Abramovay, 1992, p. 23).

Tal como enfatiza Caldart (2009), a educação básica no meio rural ganhou destaque em meados do ano de 1964 tendo como marco a criação do Estatuto da Terra pela Lei nº 4.504/64, expandindo-se a partir daí com a presença do movimento da sociedade organizada do campo.

Nesse contexto, o livro “Pedagogia do Oprimido”, escrito pelo educador Paulo Freire, em 1968, propõe uma nova forma de relacionamento entre professor, educando e sociedade, trazendo fundamentos de uma pedagogia crítica, “que corroborou para o desenvolvimento da Educação Popular e, conseqüentemente, para a aquisição das práticas pedagógicas no contexto rural” (Pontual; Ireland, 2006, p. 23).

Nessa obra, o autor trouxe discussões sobre o modelo de educação bancária como sendo instrumento de opressão e ineficaz para o desenvolvimento da educação do camponês e trabalhador rural, “trazendo-se à tona diversos debates e tomadas de decisões sobre o desenvolvimento de um novo currículo pautado na dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade” (Silva; Lautet, 2015, p. 18).

As instituições escolares do campo surgem, então, a partir da presença ativa dos movimentos sociais em prol da garantia de direitos à educação de qualidade e à profissionalização no meio rural. Desse modo, a Educação do Campo se concebeu marcada por lutas em prol da conquista e aquisição de terras, pela garantia de melhores condições de vida e pela valorização e reafirmação da identidade cultural e étnica do povo ali presente.

É a partir de meados de 1960, que a educação rural começou a ganhar destaque com os movimentos e representações de professores, ONG’s, segmentos da sociedade civil, universidades, associações comunitárias, igrejas etc. Nesse período, a educação rural entra num processo de organização no sentido de buscar a universalização da educação, reunindo esforços de todos os envolvidos para a garantia da educação cidadã, igualitária, democrática e participativa.

Nesse período, a Pedagogia da Alternância influenciou direta e significativamente a ‘Educação Rural’ e, posteriormente, a Educação do Campo. Este modelo de educação teve seu surgimento na França por volta do ano de 1935 com o objetivo de evitar que os filhos dos camponeses gastassem a maior parte do dia no trajeto de ida e volta à escola ou que tivessem que ser transferidos definitivamente para as escolas urbanas.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância iniciou em 1968, no estado do Espírito Santo, como um método que busca a interação entre o educando que mora na zona rural e a realidade que ele vive cotidianamente, de tal maneira que promove constantes trocas de conhecimentos entre seu contexto de vida e trabalho, incluindo o escolar.

De acordo com Pontual e Ireland (2006) a Educação do Campo nos anos 1990 ganha um enfoque mais participativo e democrático tendo como grande contribuidor o pedagogo Paulo Freire que defendia a questão da Educação Popular na perspectiva sociocultural e democrática. Neste momento, começava-se a tratar da educação para todos, o que na Educação do Campo veio acordar para novos olhares e práticas pedagógicas.

Conforme salientou Gadotti (2000, p. 32),

Nos anos 1990, a Educação do Campo passa por um processo de debate e discussão sobre a questão da participação social, relacionando-a para a ênfase democrática do ensino. A ideia discutida pelas instituições e movimentos sociais e comunitários era a oferta de uma educação para todos, ou seja, sem barreiras das desigualdades, tal como ainda era observada na época, principalmente no contexto rural.

As discussões, debates e reflexões acerca da construção e prática de ensino democrática e participativa no currículo da Educação do Campo vêm à tona nos anos 1990. Esta nova concepção de educação teve como colaboradores instituições sociais, entidades comunitárias, ONG's, universidades etc., que discutiram e lutaram em prol da oferta de uma educação para todos, principalmente no meio rural, questionando a desigualdade social como uma barreira nesse propósito, mas que poderia ser combatida como dispositivos legais.

Na década de 1990, as Escolas-Família Agrícolas (EFAS) tiveram sua participação no currículo educacional do campo a partir das ideais e experiências da Educação Popular desenvolvidas por Paulo Freire, “trazendo metodologias e recursos para a alfabetização e letramento do homem/trabalhador do campo” (Gadotti, 1990, p. 35).

No que se referem às experiências das Casas familiares Rurais (CFRs), estas aconteceram nos estados de Alagoas e Pernambuco, “estendendo-se, mais tarde, para a região sul do Brasil, entre os anos de 1989 e 1990” (Andrade; Di Pierro, 2004, p. 25).

É possível denotar, ainda, a partir do estudo histórico, que com a ampliação do quantitativo de ocupações e assentamentos rurais organizados pelo Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹, a partir de meados dos anos 1980, os assuntos referentes à Educação do Campo começaram a ganhar mais visibilidade no campo educacional e das políticas públicas (Ribeiro, 2007, p. 35).

Reitera-se que a construção de escolas rurais, a promoção de formação inicial e continuada para os docentes, oferta de materiais didático-pedagógicos para a Educação do Campo, aquisição de profissionais de diversas áreas para atuar nesse contexto, “foi aos poucos sendo viabilizado, haja vista que as políticas públicas já passavam a ser uma realidade para o currículo das escolas do campo” (Gadotti, 1990, p. 35).

De acordo com Souza (2008), o MST começou a se fortalecer tanto na demanda, quanto no processo de propostas de ações ligadas à política educacional do campo, a partir de 1987 com a criação do Setor de Educação. Este órgão era responsável tanto pela organização, quanto sistematização de projetos e ações pedagógicas nas escolas que se localizavam nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária.

No fim de 1980, a educação escolar foi ocupando espaço do MST, que possui tanto as estratégias políticas, quanto da própria terra como principais prioridades. Nesse tempo, as reflexões e tomadas de decisões giram em torno da educação escolar das crianças que moravam nos acampamentos e assentamentos, explicitando a necessidade de construção de escolas e aquisição de materiais didáticos adequados para a alfabetização dessas crianças e sua inserção na escolarização formal.

2.2 Origens e desenvolvimento da Educação do Campo

No final de 1990, momento em que os movimentos sociais conquistaram lugar significativo na agenda política e que as questões étnicas, ecológicas e socioculturais têm sido debatidas, se tornou extremamente necessária direcionar as diretrizes para o desenvolvimento da Educação do Campo, “levando-se em conta os conceitos e práticas relativas aos sujeitos do campo” (Oliveira, 2014, p. 32).

Dos anos 1990 em diante, houve o reconhecimento expressivo dos sujeitos sociais do campo, bem como os educandos camponeses, trabalhadores do campo, educadores do campo, mulheres, crianças, adolescentes e jovens do contexto agrário, começam a ganhar

¹ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, surgido oficialmente em 1984, é um movimento ativista político e social brasileiro que busca fundamentalmente a redistribuição das terras improdutivas.

destaque nas discussões sobre construção de uma educação igualitária e participativa, corroborando para a eliminação da educação excludente no contexto camponês.

Junto ao MST começam a surgir outros sujeitos coletivos no contexto da Educação do Campo que, com inserção mais tarde, começaram a constituir a dinâmica deste movimento, com destaque para o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), O Movimento das Mulheres camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Federações Estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – Vinculado à CONTAG e que têm sustentado, a campanha denominada a “Marcha das Margaridas”, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de outras organizações locais (Abramovay, 1992, p. 34).

Segundo Gadotti (1990, p. 36), em 1997, o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) se “constitui um marco no desenvolvimento da Educação do Campo, à luz do Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro” e deu origem ao Programa de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Este programa foi o primeiro direcionado às parcerias ligadas ao contexto da educação na reforma agrária, possibilitando a criação e a implementação de projetos voltados à Educação de Jovens e Adultos, “objetivando a alfabetização, escolarização formal e capacitação dos trabalhadores dos assentamentos da reforma agrária, além de políticas de formação inicial como a Pedagogia da Terra e a Licenciatura em Educação do Campo” (Souza, 2008, p. 18).

Como observa Souza (2008, p. 25), a pauta sobre a Educação do Campo começa a ganhar ênfase e projeção a partir das experiências do MST, principalmente a partir do I ENERA em 1997.

As discussões sobre Educação do Campo foram fortalecidas a partir das experiências do MST, em especial na organização dos espaços públicos, como o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária em 1997 e a Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo em 1998. Na década de 1990, vários estados organizaram projetos de Educação de Jovens e Adultos, acumulando experiências para a elaboração do Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA) no ano de 1998.

Na sequência, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, estas discussões também foram de extrema relevância para a construção e oferta de políticas públicas para as escolas rurais. O evento incentivou a inclusão do currículo

educacional do campo na agenda política brasileira, através de experiências, encontros, ações e documentos, potencializando um movimento social voltado aos processos de organização, implementação “e reivindicação por uma escola do campo inclusiva, democrática, participativa e de qualidade” (Souza, 2008, p. 25).

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica Para as Escolas do Campo, “que orientam para o trato político e pedagógico da Educação do Campo caracterizada como Educação Rural tal qual é reconhecida no âmbito da Legislação Brasileira”, foi outro marco histórico importante na trajetória da educação do campo (Souza, 2006, p. 28).

É, portanto, no início do século XXI, a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que se tem uma orientação para a elaboração de propostas pedagógicas que valorizem, na organização do processo de ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, primando pela gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e as 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” (Brasil, 2001, p. 25).

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004) mais tarde, em 2008, a Educação do Campo recebeu mais políticas públicas voltadas ao ensino superior, bem como a disponibilização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, cursos de licenciatura em História, Geografia, Agronomia e cursos de pós-graduação *Latu Sensu*, que também são ofertados no contexto do Pronex.

O avanço significativo da Educação do Campo está ligado à questão agrária, tratando-se do tempo da conjuntura histórica e, não somente das diversas conjunturas políticas e econômicas. Nesse processo, a questão da terra esteve conexa ao processo constitutivo do Estado republicano e oligárquico brasileiro, “assim como a questão da escravidão esteve fixada nas bases do Estado monárquico no Período Imperial” (Pontual; Ireland, 2006, p. 15).

Atualmente, a Educação do Campo tem alcançado espaço importante na agenda política, nas esferas municipal, estadual e federal, graças às demandas dos movimentos e organizações sociais do público essencialmente rural. Nesse contexto, as políticas públicas educacionais têm aumentado em prol de melhorias e as escolas começam a avançar aos mesmos níveis que as escolas urbanas.

Por conseguinte, ao levantar-se o contexto histórico da Educação do Campo é possível denotar que, considerando-se o novo panorama educacional, ela encontra-se respaldada e assegurada na legislação vigente, e é concebida num currículo que expressa uma nova concepção de campo, de camponês e de trabalhador rural, ajudando a fortalecer o caráter de classe nas lutas sociais em prol da garantia do direito à educação, na perspectiva e prática da igualdade de condições, espaços democráticos, participativos e de igualdade, assegurando-lhe, também, a qualidade do ensino.

2.3 Perspectivas e desafios da Educação do Campo

O grande desafio da Educação do Campo atual, no que se refere ao currículo, tem sido quebrar o estigma de que a educação rural impregnou de que a ação pedagógica voltada ao homem do campo é compensatória, isto é, “a concepção negativista de que os sujeitos do campo são incapazes de tomar suas próprias decisões, cheio de limitações e fadado a poucas oportunidades na vida e no trabalho, por ter pouco conhecimento” (Souza, 2005, p. 18).

De acordo com Pontual e Ireland (2006), um dos principais desafios da Educação do Campo é combater o caráter elitista que se configurou por muito tempo na escola rural e que ainda apresenta resquícios na prática pedagógica de alguns currículos, visando atender às reais propostas dos movimentos sociais do campo que reivindicam uma escola para todos, de caráter democrático e participativo e igualitário.

A Educação do Campo tem como desafio desenvolver um currículo diferente daquele construído nas escolas de educação rural, ouvindo e acatando as reivindicações e propostas dos movimentos do campo, tentando promover ações que estejam de acordo com as questões colocadas em pauta como construção de projetos pedagógicos democráticos e participativos, elaboração de uma proposta pedagógica que corresponda às especificidades da escola do campo, a começar pela estruturação do espaço físico e disponibilidade de materiais didáticos coerente com a realidade rural.

Conforme ressaltam Dosso e Brandão (2013, p. 35),

A Educação do Campo deve se constituir em uma ação emancipatória, que tem por objetivo incentivar os sujeitos do campo a pensarem e agirem por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura, pois emancipar significa romper com a tutela de outrem, significa ter possibilidade de tomar suas próprias decisões, segundo seus interesses e necessidades, entendendo que as populações do campo têm o direito de definir seus próprios caminhos, suas intencionalidades e perspectivas.

A Educação do Campo a cada dia é desafiada a promover uma proposta de ensino emancipatório, isto é, que venha a formar o educando como sujeito autônomo, reflexivo e ativo, que pense e aja por si próprio, reconhecendo seu contexto social e sua cultura, e desenvolvendo-se no mundo do trabalho, sendo independente, participativo e proativo nas mais diversas situações da vida cotidiana e sociocultural.

A perspectiva da Educação do Campo é promover o reconhecimento de que no contexto rural há uma pluralidade de sujeitos e uma enorme multiculturalidade, desafiando, assim, as escolas, no contexto da educação democrática e participativa incentivar o convívio social entre todos de maneira fraterna e dialógica. “Isto implica, sobretudo, na construção de projetos voltados às classes trabalhadoras e não trabalhadoras do campo para a concretização do ideal da educação cidadã” (Silva, 2003, p. 23).

Consoante orientou Travessini (2015), um desafio da Educação do Campo é promover a relação de um currículo expansivo e dialético, que estimule a interação entre o campo e a cidade, visando, sobretudo, combater a hierarquia e a desigualdade social ainda existente entre estes contextos.

Nesse propósito, a Educação do Campo tem a meta de concretizar a sua perspectiva de construir uma escola do campo não mais isolada das áreas urbanas, tampouco estigmatiza como inferior, ou com menos importância no contexto educacional.

A Educação do Campo tem como desafio a implantação do novo paradigma como sendo um conjunto de práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas nos diferentes movimentos e espaços sociais. A perspectiva é fazer nascer uma educação democrática e participativa no contexto do campo, inovadora que traga a interação entre os diferentes sujeitos do currículo, mobilizando professores, gestão, movimentos sociais e família nesse processo (Dosso; Brandão, 2004, p. 34).

No novo panorama educacional o grande desafio do currículo das escolas do campo é instigar os paradigmas da atualidade, isto porque coloca as escolas frente ao compromisso real e necessário de trabalhar um conjunto de práticas pedagógicas inovadoras realizadas nos diversos espaços e movimentos sociais.

Vale ressaltar que o desafio de combate ao analfabetismo no contexto rural ainda é iminente para a Educação do Campo que através da organização, estruturação e oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) “e outros programas educacionais ajuda a viabilizar aos jovens e aos adultos o acesso à escolarização formal e, por conseguinte, a oportunidade de entrada no mercado de trabalho” (Gadotti, 2000, p. 25).

O currículo das escolas do campo tem como desafios cotidianos atender àquilo que propõem as Diretrizes Curriculares Operacionais para a Educação do Campo no que se refere à problematização dos eixos temáticos pertinentes aos conteúdos escolares, tais como: trabalho, divisão social e territorial, cultura e identidade, independência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável, organização política, movimentos sociais e cidadanias.

Uma grande questão em discussão é o fato de que o currículo das escolas do campo, mesmo tendo toda uma legislação e diretrizes operacionais que a norteiam, na prática ainda enfrenta desafios quanto à sua organização e estruturação tanto do ponto de vista físico, gestacional e pedagógico, devido à escassez de políticas públicas educacionais para as escolas do campo, não apenas as mais distantes e isoladas, mas também as mais próximas dos centros urbanos.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO

A Educação do Campo nasce das lutas e propostas dos diversos movimentos ligados ao contexto rural, o que remete pensar e discutir o histórico de lutas e conquistas sociais e educacionais evidenciadas nesta modalidade de educação. “Trata-se de uma educação transformadora da vida e da comunidade rural” (Leite, 2002, p. 28). É reconhecida como aquela “que prima pela formação integral da população do campo, adotando uma metodologia que esteja de acordo com a sua realidade, perspectivas e peculiaridades” (Souza, 2006, p. 25).

Segundo Arroyo (2002), a Educação do Campo é conceituada como uma modalidade de educação que visa garantir o direito à educação ao povo camponês, assegurando a qualidade do ensino, a sua oferta igualitária e democrática e participativa, trazendo no campo pedagógico conteúdos que trabalhem aspectos tais como: o pensamento crítico, a visão e o regaste sociocultural como construção da sua identidade, sem perder de vista a essência de ser cidadão do campo, reconhecendo valores, direitos e experiências.

O currículo das escolas do campo é entendido como aquele que se constrói nas experiências das comunidades rurais, ou seja, aquele que procura levar em conta histórias, sonhos, desejos, perspectivas, desafios, necessidades e alentos de comunidades que estão ativas, participativas e reflexivas, “que precisam de um currículo que corresponda a tudo isso, de forma atenciosa e sempre reconstrutiva, do ponto de vista pedagógico” (Ribeiro, 2007, p. 32).

Nesse sentido, o currículo das escolas do campo precisa ser organizado de forma democrática que, segundo Caldart (2009, p. 37),

A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do campo.

Nesse sentido, a Educação do Campo é a organização de um currículo democrático, participativo e igualitário que fez uma passagem necessária da educação rural, para atender aos reais desígnios e propostas voltadas ao ensino holístico e de qualidade à clientela do campo. É um conjunto de metas e ações que visam ao

desenvolvimento da escolarização formal do homem do campo, ofertando a educação como um direito e uma construção sociocultural.

Desse modo, o currículo irá se orientar pelas concepções pedagógicas que fundamentam a Educação do Campo e pelas práticas pedagógicas construídas no cotidiano nas escolas do campo.

3.1 A Educação do Campo e suas pedagogias

De acordo com Caldart (2009), os movimentos sociais do campo refletem sobre a ‘Pedagogia do Movimento’, reafirmando a luta social e a organização coletiva como paradigmas formadores, que baseados na sua Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, tece as implicações para a experiência formativa dos movimentos sociais, tendo como norte a pedagogia emancipatória, a qual visa formar os sujeitos do campo em uma perspectiva de transformadora.

Nesse âmbito, os educadores constroem suas práticas pedagógicas a partir da realidade concreta em que as vivenciam, mas orientados por diferentes concepções que fundamentam a educação do campo, dentre as quais a Pedagogia da Alternância, a Pedagogia do Oprimido, a pedagogia do Movimento e a Pedagogia Socialista.

A Pedagogia da Alternância, ainda no contexto predominante da Educação Rural e, posteriormente da Educação do Campo, visa quebrar o estigma de que a questão da terra seria contrária ao desenvolvimento da educação escolar formal “e de que ao sujeito do campo só caberia o seu êxodo rural, se quisesse alcançar os estudos e a sabedoria” (Gadotti, 1990, p. 35).

De acordo com os estudos de Abramovay (1992), a Pedagogia da Alternância tem como grande contribuição proporcionar às escolas do campo o sentido do saber e do fazer, aproximando a instituição escolar do meio e os educandos da comunidade. Neste sentido, a Pedagogia da Alternância constitui em um método que promove a interação entre o educando do campo e a realidade que ele vivencia cotidianamente, a fim de desenvolver constantes trocas de saberes entre seu contexto de vida diária, trabalho e escola.

Nas palavras de Souza (2008), a educação do Campo é definida como uma proposta que vem sendo construída historicamente pelos movimentos sociais do campo que buscam atender aos anseios e necessidades das comunidades e sujeitos que habitam nas zonas rurais.

Uma segunda referência é a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1968), que inaugurou uma concepção de Educação Popular no Brasil e contribui na Educação do Campo com o objetivo de levar o educando a conhecer a liberdade, sendo capaz de tornar-se apto a se construir como sujeito social crítico, dialético e responsável com as ações transformadoras no contexto em que vivem.

Nesse aspecto, o currículo é também formado e organizado nos moldes da Educação Popular proposta por Paulo Freire, ainda na década de 1960, onde ainda predominava o sistema de educação ruralista.

Conforme Silva (2003), a prática pedagógica precisa estar condicionada à concepção da Pedagogia Libertadora, proposta desde o início por Paulo Freire, que defendia a problematização da realidade social para se ensinar educandos das escolas do campo.

Nesse aspecto, a Pedagogia Libertadora propõe a aquisição de metodologias que levam em conta a prática da palavra geradora, isto é, “aquela que nasce do tema gerador, mostrando conceitos e trazendo discussões sobre a realidade sociocultural e econômica dos povos do campo” (Gadotti, 2000, p. 46).

O avanço das práticas pedagógicas a partir da aquisição e exploração das palavras geradoras no processo de alfabetização e letramento dos povos do campo define as concepções de ensino que se deseja trabalhar na educação do campo: as concepções dialética, transformadora e crítico social dos conteúdos. Desse modo, as palavras geradoras nascem dos temas geradores, dando impulso a uma didática construtiva, isto é, à aquisição do conhecimento escolar a partir dos saberes prévios.

Consoante reiterou Souza e Reis (2000, p.48),

Na prática pedagógica deve haver a preocupação da escola em discutir o Tema Gerador com a comunidade, não cabendo aos educadores a decisão preponderante, mas a instância coletiva, o que, de antemão, implica a compreensão de que a temática a ser estudada deve estar organicamente vinculada às problemáticas vividas pela comunidade.

No que tange aos temas geradores estes são os principais mecanismos de desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola do campo. São temas que geram a discussão sobre a realidade do educando, não cabendo ao professor escolher sozinho aquele tema que vai ser trabalhado, isto é, a seleção destes deve ser feita no coletivo, com a participação de todos, inclusive dos alunos, a fim de que se desenvolva a melhor

compreensão e discussão acerca do que está sendo abordado, e que está, sobretudo, inerente às problemáticas sociais.

Analisando-se a Pedagogia do Movimento é possível compreender que no contexto do MST a educação tem como propósito a cooperação dos assentamentos e acampamentos, seguindo os ideais da Reforma Agrária como movimento de luta, para o desenvolvimento do campo, “considerando a cultura numa perspectiva coletiva, visando desconstruir o pensamento individualista e egocêntrico existentes nas relações de trabalho” (Oliveira, 2014, p. 34).

Superando as antigas e fracassadas práticas e concepções da Educação Rural, é o momento em que a Educação do Campo começa a se concretizar como uma forma de agregar valores socioculturais junto aos sujeitos da aprendizagem, garantindo além do direito à educação, uma escola cidadã, que promova a prática multicultural no currículo escolar.

A Educação do Campo está muito além do ensino, esta é uma concepção de educação na qual os sujeitos do campo podem continuar reproduzindo seu modo de vida e se reconhecendo enquanto sujeitos por isso ela estar como uma das prioridades nas políticas públicas dos governos, respeitando as exigências e propostas da reforma agrária no currículo (Souza, 2008, p. 15).

No cerne da Educação do Campo, muito mais que ensinar e repassar conteúdos, o que predomina é a concepção do lugar e do sujeito que reconstrói sua história e suas vivências sem perder de vista a sua identidade sociocultural. Esta modalidade de educação “é movedora da questão agrária, buscando priorizar políticas públicas governamentais para a construção do currículo respeitando às peculiaridades da reforma voltada ao contexto rural” (Souza, 2008, p. 23).

É, também, a partir da Pedagogia do Movimento que a Educação do Campo se aproxima e incorpora contribuições da Pedagogia Socialista, cuja orientação para a organização do currículo é voltada à formação dos sujeitos sociais, em diálogo com práticas pedagógicas “que considerem o contexto em que estes vivem e interagem, seus sonhos, perspectivas e desafios frente ao mundo capitalista que tende a alagar o processo de exclusão social” (Dosso; Brandão, 2004, p. 34).

As proposições pedagógicas do currículo educacional do campo são intrinsicamente socioconstrutivistas, isto é, levam em consideração todas as construções e experiências dos educandos no campo e para o campo, “suas visões, perspectivas e práticas transformadoras que os tornam protagonistas de seu tempo e espaços” (Gadotti, 2000, p. 37).

As instituições escolares do campo pautadas na Pedagogia Social e nos pressupostos da Educação Popular tendem a desenvolver um novo currículo das escolas do campo, combativo à exclusão trazida pelo ruralismo pedagógico, e “que promova dentro do próprio território do camponês e trabalhador do campo a garantia do acesso e permanência na escola” (Silva; Lautet, 2015, p. 25).

Por este prisma, reafirma-se, a partir dos estudos sobre a Educação Campo, que esta é uma forma expressiva de inclusão do homem do campo no processo de escolarização formal, para muito além do ensino de conteúdos programáticos, promovendo a dinâmica do lugar, das vivências e das experiências das pessoas que habitam no campo, valorizando o currículo construtivista no sentido de formar para a vida, para o trabalho e para as relações sociais e culturais.

3.2 O currículo das escolas do campo e a ênfase nas práticas pedagógicas

Segundo Taffarel, Escobar e Perin (2012), o currículo da Educação do Campo é constituído pelos camponeses e trabalhadores rurais como sujeitos de direitos, e como construtores da sua história e da coletividade. Essa concepção de currículo propõe uma escola no e do campo, construída pelos sujeitos que nela vivem, trabalham e protagonizam.

Analisando o currículo das escolas do campo e suas práticas socioculturais, é possível compreender, a partir de Silva (1999), que

Uma das consequências da “Virada Culturalista” na teorização curricular constituiu uma diminuição das fronteiras entre, de um lado, o conhecimento acadêmico e escolar e, de um lado, o conhecimento da cultura de massa. Sob a ótica dos Estudos culturais, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural.

Nesse sentido, o currículo das escolas do campo é construído em práticas pedagógicas que visam à construção da identidade dos sujeitos do campo, valorizando a sua cultural, trabalho e protagonismo social. Se trata de um currículo de uma escola cidadã que, para além da Pedagogia do Oprimido, reflete a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia da Alternância, sabendo que são os sujeitos da aprendizagem, suas perspectivas, direitos e ações.

A concepção de currículo da Educação do Campo estabelece uma relação intrínseca ente três pontos: educação, direção do desenvolvimento da agricultura camponesa e o projeto para o Brasil. Assim sendo, o currículo do campo concebe-se no

pilar do processo de resistência e luta dos sujeitos camponeses, os quais vivem no e do seu trabalho no campo, e concomitantemente, lutam pelo direito à educação.

No que concernem às práticas pedagógicas para o currículo das escolas do campo, o que se discute são as propostas de uma educação transformadora, isto é, que primem pela vivência e experiência dos povos trabalhadores e não trabalhadores rurais, trazendo à tona estratégias e recursos que explorem conceitos, ideias e ações cotidianas que possam desenvolver a aprendizagem destes sujeitos.

As ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo contemplam toda a natureza do currículo, as dinâmicas sociais, culturais, econômicas, ambientais e antropológicas do contexto e vivências das comunidades do campo, adotando a melhor forma de aplicar os conteúdos para além daquilo que consta nos livros didáticos, considerando os estratos com a realidade dos sujeitos da aprendizagem.

Segundo Oliveira (2014), o currículo da Educação do Campo se constrói na prática cotidiana, por esse motivo as metodologias podem ser elaboradas de acordo com a possibilidade de cada aluno, podendo ser uma aula prática de campo, uma aula expositiva, uma atividade que envolva o aluno no aprendizado da sua vida e da sua cultura. A aplicação de uma aula de campo ajuda a relacionar a teoria com a prática, além de estar promovendo o estudo dos temas geradores.

No currículo das escolas do campo as práticas pedagógicas se definem como instrumentos que levam em conta a prática social dos indivíduos que moram no meio rural, adotando-se metodologias e técnicas que façam uma relação recíproca “entre o conhecimento sobre o contexto do campo e as abordagens trazidas pelos livros didáticos desta modalidade de ensino” (Gadotti, 2000, p. 48).

As práticas educativas nas escolas do campo devem estar voltadas à problematização da realidade social, trazendo uma gama de possibilidades dos jovens e adultos do campo, aprenderem sobre o seu universo social, ambiental, cultural, econômico dentre outros aspectos.

As práticas pedagógicas na Educação do Campo contemplam um plano de ensino que versa sobre o calendário escolar diferenciado, valorizando o tempo, a história, os costumes, preservando a cultura, as condições e peculiaridades dos povos rurais, trazendo à tona estratégias e recursos de ensino que trabalhem o objetivo de incluir, incentivar e promover a presença e a permanência dos sujeitos trabalhadores do campo no contexto escolar (Honesko; Polon, 2014, p. 18).

Devem levar em conta, também, um caractere muito importante que é a adequação do currículo ao calendário rural, o que já precisa estar contido no plano de ensino, visando valorizar as questões específicas do educando do campo, bem como as suas histórias de vida, seus sonhos, desejos, seu tempo e espaços, preservando a cultura, tradições e costumes.

Conforme é ressaltado por Antonio e Lucini (2007) o plano de ensino na Educação do Campo tem um diferencial, pois ele atrela ao currículo escolar a abordagem específica sobre a realidade do campo, suas dimensões, vertentes, histórias, conceitos, ideias, problemáticas, vivências e perspectivas. Isto é, a prática educacional do campo expressa no planejamento de aula é a aquela que adota as características do campo, visando à construção de aprendizagens realmente significativas para a vida dos educandos.

A práxis didático-pedagógica na Educação do Campo visa tratar sobre aquilo que é de interesse do aluno do campo, tecendo abordagens transversais dos conteúdos, no sentido de aproximar o currículo da realidade do educando, isto é, “sem perder de vista o objetivo maior que é formá-lo para a vida, para o resgate cultural e para a capacitação profissional, aliando saberes do próprio contexto onde atua como cidadão protagonista” (Souza; Reis, 2009, p. 23).

As escolas do campo elaboram e executam suas práticas pedagógicas a partir da construção de um projeto participativa e democrático, ou seja, reunindo todos os sujeitos do processo – professores, gestores, educandos, família etc. – para discutir, analisar e propor ações que sejam desenvolvidas na escola, mas que tenham ligação entre a perspectiva do currículo com a real necessidade e potencialidade dos sujeitos da aprendizagem.

O projeto pedagógico na Educação do Campo se constrói no âmbito coletivo com a plena participação de todos, reunindo forças, ideias e atitudes para promover práticas de ensino focadas no social, na problematização da realidade, e na busca da construção do educando autônomo, crítico e participativo. Desenvolvidos os objetivos específicos da Educação do Campo que são desenvolver a formação social e profissional no âmbito da especificidade do campo, o currículo educacional apresenta os resultados esperados com a proposta de escola cidadã (Honesko; Polon, 2014, p. 15).

As práticas didático-pedagógicas nas escolas do campo devem contemplar a construção de um projeto coletivo, isto é, que busque reunir todos os sujeitos do currículo em prol da seleção e discussão de ideias e ações a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Tal projeto é uma meta para a promoção do processo de aprendizagem problematizadora, investigando aspectos da vida do educando, a fim de

traçar planos para que se possa partir dos caracteres sociais, visando formá-lo cidadão autônomo, crítico e participativo.

Na Educação do Campo as práticas didático-pedagógicas estão alicerçadas no projeto de escola cidadã, fazendo o resgate e a valorização de aspectos socioculturais do contexto onde o educando se insere, que é no meio rural, possibilitando uma gama de metodologias e técnicas inovadoras já contidas nos planos de aula, que precisam ser trabalhados de tal maneira a não perder de vista aspectos como: as condições socioeconômicas, os fatores geográficos e regionais, a identidade cultural, a vivência prévia e as relações entre o campo e a cidade.

As escolas do campo proporcionam às crianças, aos jovens e adultos do campo uma educação que tenha nexos com sua realidade social, buscando mecanismos de intervenção pedagógica para entender as vivências e práticas prévias dos educandos, a fim de elaborar uma proposta de ensino e aprendizagem coerente com as dinâmicas dos contextos nos quais estão inseridas.

De acordo com Gadotti (2000, p. 38), as práticas pedagógicas nas escolas do campo apresentam os seguintes caracteres básicos: adesão aos temas transversais, principalmente meio ambiente, cultura, economia e sociedade rural; organização do Projeto Pedagógico de cunho dialético, emancipatório e democrático e participativo; fidelidade à construção de propostas pedagógicas que estejam conexas com a realidade do campo; seleção de conteúdos que estejam coerentes com aquilo que o aluno vive e conjectura cotidianamente; diálogo com a comunidade e com a família em prol de organizar o currículo pautado na Pedagogia da Alternância; e promoção da gestão democrática e participativa na escola.

Analisando-se tais aspectos, reconhece-se a Educação no Campo como um contexto dinâmico e interativo que, em um todo significativo, compreende uma práxis pedagógica que mova valores, anseios, histórias, ações e projetos de vida das comunidades, do trabalhador rural e da família, visando ofertar uma educação totalmente coerente com tais aspectos, haja vista que educar para a vida e valores é uma proposta das leis e diretrizes operacionais que determinam a construção de um currículo transformador no campo.

O currículo da Educação do Campo é aquele que move os saberes do campo, que estabelece a interação entre o rural e o urbano, que promove relações sociais e culturais

dentro do currículo, trazendo uma formação socio crítica, tal como é exigido pelas leis e diretrizes e proposto e praticado no âmbito dos Movimentos Sociais do Campo.

Para Ribeiro (2007, p. 45), o currículo das escolas do campo se concebe

[...] Dinâmico, interativo e construtivo, cabendo aos docentes reconhecer que para o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem, cabe adotar uma concepção pedagógica correspondente a esta natureza de currículo, fortemente ligada à questão emancipatória e sociocultural dos educandos, a concepção transformação de ensino, a qual promove saberes próprios da vida dos educandos numa abordagem holística, pragmática e dialógica.

A verdadeira concepção de currículo das escolas do campo é essencialmente democrática e participativa, ou seja, envolvendo todos os sujeitos nos processos de tomadas de decisões, ações e reflexões, visando tornar a aprendizagem significativa para todos, uma vez que dialoga sobre saberes, experiências, desejos, sonhos, práticas cotidianas e perspectivas inerentes ao processo de formação social e escolar no contexto rural.

Diante do exposto, é possível caracterizar o currículo da Educação do Campo como um avanço nas políticas públicas de atendimento educacional ao público do campo, tendo reconhecidas as suas necessidades, histórias e perspectivas de uma escola que lhes deem suporte para uma formação escolar, social e profissional, promovendo cidadania e participação social, valorizando a cultura e as práticas cotidianas no âmbito escolar.

3.3 O Currículo das escolas do campo e suas dimensões

Como deve ocorrer em todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem, no currículo da Educação do Campo a ação didático-pedagógica, em sua múltipla abordagem, visa trabalhar quatro dimensões na relação estabelecida entre sujeito, “conhecimento e o contexto sociocultural e político, tais como: a antropológica, a epistemológica, a política e a metodológica” (Gadotti, 2000, p. 35).

Segundo Dosso e Brandão (2013) a dimensão antropológica visa ao reconhecimento dos educandos ativos, reflexivos e problematizadores, expressando a sua história e seu modo de vida, sua origem e sua identidade sociocultural, seu trabalho e suas condições e especificidades étnicas que definem a sua existência humana.

A dimensão política no currículo das escolas do campo é um fator complementar da dimensão antropológica que, segundo Silva e Lautet (2010) visa ao propósito de

Garantir a intencionalidade pedagógica articulando-a na gestão ações concretas, na perspectiva da transformação das situações opressoras desvendadas. Na dimensão epistemológica ocorre o movimento permanente de correlação entre teoria e prática, bem como saberes derivados do entorno sociocultural e conhecimentos científicos, conteúdo e forma, racionalidade e subjetividade na perspectiva da construção de processos comprometidos de aprendizagem.

Na Educação do Campo as dimensões políticas e antropológicas se relacionam no sentido da busca da intencionalidade pedagógica em discutir questões próprias dos sujeitos do campo, bem como suas origens, histórias, culturas, subjetividades e racionalidades, condições e necessidades de pertencimento ao seu território, visando informar as opressões ainda veladas no contexto rural.

Na perspectiva da dimensão epistemológica, discorre-se acerca da teoria e da prática, abordando sobre saberes e experiências prévias e/ou adquiridas pelo homem do campo. “Trata-se de uma dimensão pedagógica que aborda os conteúdos da cultura e da sociedade que expressam o modo de vida do trabalhador do campo” (Silva, 2003, p. 24).

No cerne da dimensão metodológica adota-se a contextualização como principal fator de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, tendo o propósito permanente de fazer e refazer e aplicar recursos e estratégias didático-pedagógicas “a partir de problemas e desafios colocados no processo histórico social que implica grandemente no processo de ensino e aprendizagem” (Leite, 2002, p. 14).

A dimensão metodológica remete à prática construtivista que emana no currículo das escolas do campo, ou seja, são os métodos que devem considerar tudo aquilo que o educando constrói, “suas experiências e conhecimentos prévios. A dimensão metodológica considera a práxis social e cultural dos educandos dentro e fora da sala de aula” (Souza, 2008, p. 38).

Em tese, no currículo das escolas do campo tais dimensões apresentam-se de extrema importância para trabalhar uma série de temas, tais como: “trabalho como produção humana, relações cooperativas, princípios e função social da agricultura camponesa e familiar; qualidade de vida (alimentação); direitos de ser criança, jovem, adulto e idoso, organização da escola, meio ambiente e sustentabilidade, relações étnico-raciais e diversidade” (Souza; Reis, 2009, p. 15).

Em síntese, as dimensões antropológicas e políticas têm como fundamento a construção da escola do campo, movendo-a numa rede de relações e práticas pedagógicas que trabalhem os diferentes temas que estão ligados ao campo e as relações que este faz como meio urbano e com o contexto global. Estas dimensões definem a escola do campo

como interativa, desconstruindo a ideia de uma escola isolada, sem participação e interação com outros contextos educacionais.

3.3.1 Professores no currículo das escolas do campo

No que tange ao currículo das escolas do campo, destaca-se como sendo um dos principais protagonistas do currículo: o professor, que tem exímia e relevante tarefa na organização, estruturação e execução do processo de ensino e aprendizagem, assumindo uma tarefa orientadora e mediadora nas relações entre conhecimento prévio do educando e os conteúdos trabalhados em sala de aula.

De acordo com Alencar (2015), no currículo das escolas do campo, o professor é aquele que faz o processo de ensino acontecer em consonância com as premissas e exigências colocadas acerca da formação social e profissional do educando do campo. É ele quem conhece o educando e a sua realidade, o que lhe possibilita pensar nos elementos, conceitos e práticas que deve desenvolver no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Silva (2003, p. 34),

O educador do campo é colaborador do projeto pedagógico sociocultural da escola, contribuindo com a pesquisa e a promoção de atividades curriculares e extracurriculares que tenham coerência com a realidade do currículo do currículo das escolas do campo, desenvolvendo uma visão holística do processo de ensino dentro com contexto rural, com projeções a outros contextos.

Os educadores das escolas do campo ajudam a elaborar o Projeto Pedagógico, contribuindo nos processos de pesquisa, construção e aplicação de atividades curriculares e extracurriculares que estejam conexas com as dinâmicas e facetas do currículo sociocultural propriamente dito. Isto com ênfase na visão holística no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no contexto rural.

Como mediador e facilitador das aprendizagens e das relações sociais dentro e fora da escola, o educador do campo é sujeito incentivador do resgate de identidades, uma vez que mostra a história das comunidades, das pessoas abrindo espaços para relatos e discussões de conquistas, sonhos e perspectivas que vão além do espaço rural e se desenvolvem num mundo dinâmico, sem fronteiras no processo de escolarização formal.

Os educadores das escolas do campo são sujeitos de promoção das aprendizagens significativas, proporcionando ao educando o acesso a conhecimentos sistematizados

“oriundo dos seus próprios contextos socioculturais, fazendo disso uma forma de construção da cidadania, da participação e da interação” (Sapelli; Gatti; Napoli, 2009, p. 23).

Aos professores no contexto educacional do campo é exigida uma formação específica para exercer a regência nesta modalidade de educação, tendo a oportunidade de avançar mais em sua prática adquirindo conhecimentos e experiências em curso de formação continuada, licenciaturas e especializações nas áreas em que atuam.

Na visão de Santos (2016, p. 380),

A formação do educador do campo é necessária por se tratar de uma modalidade de educação que apresenta caracteres específicos no currículo que são diferentes do contexto educacional urbano. O docente no âmbito de sua formação inicial e continuada busca saberes e experiências próprios do campo, sistematizando a pedagogia construtivista, ao passo que observa, dialoga e trabalha valores, direitos, deveres e perspectivas do público-alvo.

Os educadores das escolas do campo, na atualidade, necessitam de uma formação apropriada para a atuação didático-pedagógica nessa modalidade de educação, buscando atender às exigências do currículo no que se refere às vivências, saberes e práticas socioculturais dos educandos.

Segundo Gadotti (2000) no trâmite dessas formações, os educadores do campo aprendem a sistematizar a educação construtivista como uma concepção de aprendizagem de valores, direitos, deveres e perspectivas próprias da educação nas escolas do campo.

A função do professor na Educação do Campo é promover pedagogias de natureza transformadora, investigando, analisando, relacionando e promovendo conceitos, ideias, valores e dinâmicas sociais do público do campo, fazendo acontecer a didática construtivista, humanista e dialética, visando educar para a vida e para o mundo do trabalho tal como orientam as legislações e diretrizes curriculares operacionais para a educação do campo.

A prática pedagógica do professor do campo exige rever posições sobre a educação, a escola e o aluno, o currículo e sua própria formação, o que implica não ser um mero transmissor, doador, repassador de conteúdos. A formação do educador do campo parte da demanda do próprio contexto onde ele atua, considerando a linguagem, do saber e prática cotidiana. (Therrien; Damasceno, 1993, p. 32).

O professor atuante na Educação do Campo deve ter como meta principal relacionar os três elementos à sua proposta pedagógica: educação, escola e educando. Nesse direcionamento, a prática pedagógica requer também que o professor reveja e reflita sobre o currículo e sua formação, reconstruindo suas metodologias e técnicas de

ensino, passando a ser mediador, incentivador e construtor de saberes e ideias próprios da linguagem, do conhecimento prévio do educando e de sua vida cotidiana, abandonando a concepção de mero transmissor de conteúdos programáticos.

Os professores das escolas do campo não são inferiores aos docentes do meio urbano, muito pelo contrário, eles possuem uma formação específica na área em que atuam, “estando sempre em busca da formação continuada, procurando aplicar suas metodologias e recursos adequados ao contexto onde exercem a sua profissão” (Gadotti, 2000, p. 38).

É importante ressaltar que, não mais estigmatizado em relação aos professores das escolas urbanas, “o educador do campo se destaca pela própria pedagogia que constrói dinâmica e construtivamente no contexto da Educação do Campo” (Ribeiro, 2007, p. 27).

Consoante ao que reiteram Souza e Reis (2009) o professor do campo hoje assume uma nova tarefa que é fazer uma ponte entre Educação do Campo e Educação Urbana, quebrando barreiras, promovendo redes de relações entre o educando do campo e o da cidade, construindo os valores, os direitos e as ações que sejam significativos tanto para um, quanto para outro. O educador do campo quebra a separação entre escola do campo e da cidade, construindo um currículo holístico, democrático e participativo.

Segundo Santos (2016) o docente na Educação do Campo é aquele que faz a vertente com a Pedagogia da Alternância, isto é, aquela que tem origem no contexto dos agricultores familiares e suas comunidades, objetivando garantir a educação e a formação profissional ligada às histórias e ao modo de vida das famílias, das comunidades, considerando a sua cultura, meio ambiente, sustentabilidade etc.

O professor nas escolas do campo é sujeito de ação e interação, que busca promover um currículo que seja alternante, que aproxime a escola das famílias e agricultores, incentivando a escolarização e a profissionalização do trabalhador do campo, considerando suas vivências, necessidades e perspectivas. Nesse aspecto, a ação docente se constitui na Educação do Campo como dialógica no processo de construção de escola cidadã diferente daquela pensada e praticada na época da Educação Rural.

Segundo Alencar (2013, p. 25),

Considera-se que a formação do professor pode ser o caminho para a materialização da Educação do Campo em sua defesa por uma educação e uma escola diferente da que existe na realidade da área rural. A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção e com um projeto de desenvolvimento.

Para o autor, a formação docente é requisito indispensável para promoção de uma escola do campo ativa e coerente com as novas propostas curriculares nacionais, a fim de atender às especificidades e necessidades oriundas da educação do campo. Em pleno processo de formação e atuação nesse contexto, o docente ajuda a construir uma escola nos moldes diferentes daquela que predominou no currículo educacional rural, cujas propostas pedagógicas não correspondiam às reais peculiaridades do povo camponês trabalhador.

No novo cenário de afirmação da Educação do Campo, a formação docente está focada na luta constante do povo, em suas histórias de vida, memórias, identidades e perspectivas de ser, estar, fazer e conviver no campo, “produzindo e interagindo, exigindo um projeto de construção e desenvolvimento social, humano, cultural e sustentável” (Silva, 2003, p. 15).

Por conseguinte, o que se defende no contexto da Educação do Campo é, sobretudo, a importância do professor enquanto ser crítico, dialético, ativo e participativo, que promova uma prática pedagógica essencialmente mediadora, considerando toda a natureza e concepção de currículo das escolas do campo, incentivando práticas transformadoras, a partir do momento que desenvolve as pedagogias dialéticas e autônomas, a exemplo da Pedagogia da Alternância e, dessa forma, desenvolver uma educação democrática e participativa, muito diferente daquela predominante na educação escolar rural.

3.3.2 Educandos no currículo das escolas do campo

De acordo com os estudos de Santos (2016) os sujeitos da aprendizagem nas escolas do campo são trabalhadores e não trabalhadores rurais que, historicamente se educavam na escola rural, que não levava em conta a sua construção social e identitária, resumindo-se ao aprendizado da leitura e da escrita e do cálculo, sem vazão para um ensino voltada à transformação social, à liberdade e ao protagonismo cultural e profissional. Com a Educação do Campo suas histórias, costumes, valores, direitos, concepções, anseios e práticas são a premissa e o norte do currículo escolar.

Em se tratando dos educandos dos campos, estes são definidos como camponeses que se caracterizam como trabalhadores que cultivam pequenas áreas rurais, utilizando de seus conhecimentos e recursos disponíveis, baseando-se exclusivamente na mão-de-obra familiar, podendo empregar, dentro de suas possibilidades, o trabalho assalariado. É sujeito inserido e reproduzido no interior do modo de produção capitalista, sem ser um

capitalista, na sua essência; sua agricultura está voltada à manutenção de um modo de vida e não de um negócio (Paraná, 2006, p. 32).

O educando da Educação do Campo é sujeito de pertencimento à cultura agrícola, ao trabalho familiar rural e aos desígnios do trabalho autônomo no contexto capitalista, se relacionando com a zona urbana no processo de comércio e expansão de seus negócios. Estes educandos, enquanto trabalhadores que compartilham um modo de vida próprio, precisam ter uma escola que corresponda aos seus princípios, sonhos, lutas e perspectivas.

Tal como reiterou Zeferino (2014), os educandos do campo são aqueles que compartilham suas histórias, desejos, costumes e práticas sociais e profissionais. São sujeitos de conhecimento do seu contexto, do seu tempo e de sua história, proporcionado à escola fazer uma ponte com tudo isso. “São sujeitos de interação, que junto aos professores e demais sujeitos do currículo, compartilhando e construindo suas aprendizagens significativas” (Gadotti, 2000, p. 48).

Os educandos das escolas do campo aprendem sobre o que é próprio do seu contexto sociocultural, fazendo relações com outros universos tais como aqueles oriundos do contexto urbano, isto porque ele é um sujeito de ação social que busca mudanças no seu modo de vida, de pensar e de se relacionar com o contexto global.

Educandos do campo são sujeitos de aprendizagem construtiva, isto é, aprendem relacionando contexto de sua realidade construindo sobre aspectos socioculturais, ambientais, políticos, econômicos, fazendo acontecer o conhecimento essencialmente prático. Como um ser alternativo, dialético e participativo e interativo, o educando do campo se posiciona como principal agente de construção social (Honesko; Polon, 2014, p. 25).

Os alunos do campo, nessa concepção, caracterizam-se como sujeitos alternativos, interativos, participativos e dialéticos, o que os tornam protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem social. Enquanto sujeitos aprendizes na Pedagogia da Alternância, os educandos do campo expressam seus anseios, desejos e realizações no meio familiar e no contexto do trabalho, compartilhando com a escola suas experiências e perspectivas, “dialogando sobre as práticas desenvolvidas no contexto da Educação do Campo que têm forte ligação e influência com a sua vida sociocultural” (Gadotti, 2000, p. 45).

Conforme salientam Souza e Reis (2009), o educando da Educação do Campo é sujeito autônomo, crítico e dialético, tanto na escola, quanto no contexto social e no mundo do trabalho. Ele reivindica da escola o ensino democrático e participativo que lhe dê a oportunidade de acesso à formação para a vida e para o protagonismo profissional.

Nesse sentido, compreende-se que os educandos das escolas do campo são sujeitos de seu próprio conhecimento, tendo o apoio do professor para construir, gestar e relacionar saberes teóricos e práticos aplicados no currículo escolar e conectados com o currículo da vida. Neste propósito é que se redefine o papel e a presença do educando do campo como sujeito ativo, reflexivo e participativo.

Nas palavras de Souza e Reis (2009) os educandos das escolas do campo são sujeitos de ação e interação, tendo toda uma história construída no contexto agrícola, na pecuária, no extrativismo, na mineração, chegando à escola com toda uma experiência de vida, cheio de argumentos sobre a sua vida social e profissional, dialogando com os professores e demais sujeitos do currículo sobre suas conquistas, desafios, perspectivas e ideias. Por esse motivo, “dizemos que o educando é o protagonista de uma escola do campo interativa e participativa, cada vez mais focada no conhecimento prévio e pragmático desse sujeito” (Santos, 2016, p. 13).

Não se pode deixar de esclarecer que o educando da escola do campo é sujeito de lutas e de conquistas, que dialoga com a escola as suas angústias, desejos e perspectivas, “na tentativa de permanecer na escola, adequando-se a ela de uma maneira sublime e bem-intencionada, com vistas a crescer como cidadão ativo e interativo no campo social e profissional” (Souza, 2006, p. 15).

Reafirma-se, então, os educandos das escolas do campo como sujeitos repletos de histórias e construções no campo social, cultural e profissional, capazes de dialogar com a escola sobre aquilo que aprende, propondo também o que precisa adquirir no contexto pedagógico em termos de conhecimentos que tenham forte ligação com aspectos de sua realidade, que lhes ajudem a desenvolver o conhecimento formal numa esfera construtiva e significativa.

Em suma, o que se discute são mecanismos fortes dos movimentos sociais do meio rural, os quais venham reivindicar as políticas públicas para o currículo das escolas do campo, colocando-se em pauta, junto aos governos, as necessidades, dificuldades e perspectivas das comunidades no que se refere ao reconhecimento das escolas do campo como espaços valorativos e presentes na história do país, precisando de apoio para que se desenvolvam amplamente no contexto do currículo educacional contemporâneo.

4 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

De acordo com Duarte (2003), políticas públicas são os direitos de todos os cidadãos brasileiros defendidos constitucionalmente, sendo a educação escolar do campo uma dessas políticas que, a priori, vem sendo cada vez mais reivindicada em prol do acesso, melhoria, manutenção, funcionamento e reestruturação tanto do ponto de vista físico das escolas, quanto no que se refere aos aspectos pedagógicos.

Pontua-se, com esta pesquisa, que as políticas públicas educacionais, inclusive no que se refere ao currículo da educação básica nas escolas do campo, são direitos conquistados historicamente e instituídos no âmbito das legislações nacionais gerais e específicas, a exemplo da Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 205, assegura que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania em sua qualificação para o trabalho.

Este artigo da Constituição Federal vem definir a educação como um direito de todos, como um suporte legal que vem garantir uma formação profissional e cidadã, como dever do Estado, da família e da sociedade, incluindo, portanto, a população da zona rural como sujeito de direito à educação.

Também corroboram para a Educação do Campo os princípios e perspectivas da educação, expressos no Art. 206 da Carta Magna, quanto à sua oferta em âmbito nacional:

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.
III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
[...]
VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da Lei. [...]

Tendo como ponto de partida o referido Art. 206, é possível analisar os pressupostos da Educação do Campo pelos princípios nele constados, primeiramente pela igualdade de condições para o acesso e permanência do educando no contexto escolar e, depois, pela gratuidade do ensino e promoção da gestão democrática.

Outros aspectos como pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas e liberdade de aprendizagem, pesquisa e explicitação do pensamento, do saber e da expressão artística são defendidos pela Lei, neste artigo, e que tem forte influência e nexos com a promoção da educação escolar do campo (Gadotti, 1990, p. 38).

Nesse sentido, compreendemos que a Educação do Campo começou a se desenvolver como política pública a partir dos anos 1990, reafirmando os princípios já expressos pela Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como direito social, conforme o Art. 6º:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer a segurança, a previdência social, a proteção, à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Observa-se no Artigo a educação como um direito social constitucional e inalienável, devendo ser oferecida em todos os espaços, condições e especificidades.

Como direito, as políticas públicas têm todo um fundamento legal, isto é, uma base jurídica que busca atender aos anseios, desejos, trajetórias, “realidades e perspectivas do povo no contexto social onde estão inseridos e nas condições que se encontram e pretendem avançar e progredir” (Gadotti, 2000, p. 25).

No que refere aos povos do campo que precisam do acesso e permanência nas escolas para concluir a escolarização básica e avançar nos estudos posteriores, progredindo na vida social e no mundo do trabalho, as reivindicações das políticas públicas vêm dos próprios movimentos sociais, ONG's, comunidades, sindicatos, famílias e comunidades rurais organizadas, buscando a ser atendido no direito à educação, no sentido colocado no Art. 2º da LDB nº 9394/96, como “o pleno desenvolvimento da pessoa humana, a sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”.

É fato que ainda são precárias tanto as estruturas físicas, quanto pedagógicas das escolas do campo, o que fica nítido, muitas vezes, que tudo aquilo que está posto nas legislações e diretrizes educacionais para as escolas do campo não é viabilizado em algumas escolas, o que abre um leque de discussões sobre a carência de políticas públicas educacionais para este contexto, se há uma toda uma Diretriz Operacional direcionada a Educação Básica para as Escolas do Campo (Bonaf, Maluf, 2000, p. 34).

Muitas escolas do campo por todo o Brasil ainda se encontram em condições precárias de funcionamento e de garantia do ensino e aprendizagem, seja pela falta de professores, ou pela escassez de formação inicial e continuada dos docentes para atuar

nessa área, seja pela falta de estrutura física das escolas e de materiais e recursos pedagógicos adequados.

Em relação ao currículo das escolas do campo as políticas públicas visam à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, incluindo o incentivo à aprendizagem do educando, seu acesso e permanência na escola, garantindo-lhe o direito inalienável à educação, ao ingresso no mundo do trabalho e o protagonismo social. E é a partir da aplicação das legislações vigentes que as políticas públicas para as escolas do campo e quilombola se viabilizam, assegurando desde o acesso à educação de qualidade, “o que inclui desde o transporte e a merenda escolar, até a formação inicial e continuada dos professores e a disponibilização dos materiais didáticos” (Caldart, 2012, p. 45), às especificidades de um currículo apropriado que considere as especificidades dessas escolas e de seus sujeitos.

Com a LDB nº 9394, em 1996, em seu Art. 28 pela primeira vez temos o reconhecimento legal da necessidade de adequação da educação básica para a população rural, com implicações diretas para o currículo das escolas do campo:

Art. 28: 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 necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. Brasil, 1996, p. 228).

Aqui é possível observar a alusão que esta legislação faz ao reconhecimento de que o currículo das escolas do campo é peculiar e deve, por isso, ter as adaptações necessárias aos sistemas de ensino, incluindo a apropriação dos conteúdos curriculares e metodologias aos reais interesses e necessidades dos estudantes da zona rural, além da organização escolar própria, devendo atrelar o calendário às fases do ciclo agrícola e aspectos climáticos das regiões e à natureza do trabalho da zona rural.

O Art. 28, citado, irá contribuir para que, na prática, aos poucos as escolas do campo possam redefinir e direcionar as questões relativas às práticas pedagógicas do currículo das escolas do campo, “procurando evidenciar assuntos relacionados aos educandos e demais sujeitos do currículo, além da necessária participação da comunidade” (Antonio; Lucini, 2007, p. 32).

É importante considerar o Parágrafo Único do artigo supracitado, incluído pela Lei nº 12. 960 de 2014, que assegura que

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que precederá a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

É importante ressaltar que a inovação trazida pela Lei nº 12. 960/2014 com relação às escolas do campo é o fato jurídico de que elas não podem ser fechadas sem uma devida consulta aos órgãos normativos tais como: o Conselho Municipal de Educação, devendo a comunidade escolar poder expressar-se nesse aspecto. Outro ponto importante é que a Secretaria de Estado da Educação precisa apresentar a real justificativa para o encerramento das atividades pedagógicas e do fechamento dessas escolas, para que as comunidades não sofram nenhum tipo de prejuízo de natureza educacional e institucional.

Destacamos, ainda, na LDB nº 9394/96, o Art. 23 que admite diversas possibilidades de organização do ensino em séries anuais, períodos, semestres, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados etc., procurando, assim, atender aos reais interesses do processo de ensino e aprendizagem, inclusive nas escolas do campo, em sua diversidade.

Conforme enfatizam Antonio e Lucini (2007) o Parágrafo 2º deste artigo 23 da LDB nº 9394/96, enfatiza umas das principais premissas do currículo das escolas do campo ao afirmar que “o calendário escolar deve adequar-se às peculiaridades locais, inclusive as condições climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem que com isso reduza o número de horas letivas previsto nesta Lei”.

Outra contribuição importante da LDB nº 9394/96 para a Educação do Campo está contida no Art. 26 que estabelece a organização do currículo com uma base nacional comum, complementada a uma parte diversificada, “visando ao atendimento estrito das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Rodrigues; Bonfim, 2017, p. 15).

No mesmo contexto e logo após a promulgação da LDB nº 9394/96, o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, e a I Conferência Nacional da Educação Básica do Campo, realizada em 1998, enquanto conquistas dos movimentos sociais do campo, corroboraram para a articulação da criação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, através da Portaria nº 10/1998, e colocar a Educação do Campo na agenda das políticas públicas (Pope, 2014).

O Pronera tem sido muito importante para avançar na alfabetização e escolarização de jovens e adultos nas áreas de reforma agrária e para “desenvolver experiências com a formação de professores, a fim de atuarem de forma capacitada nas escolas de assentamentos” (Pope, 2014, p. 12).

A partir de então, outros encontros, projetos e espaços foram conquistados pelo Movimento do Campo, tendo como resultados, dentre outros, um conjunto de leis e resoluções específicas, a exemplo das A Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; a Resolução CNE/CEB nº 02/2008, que institui Diretrizes Complementares para a Educação do Campo; o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, incluindo a Educação do Campo como modalidade da Educação Básica; e, mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 01/2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Relevante frisar que, como instrumento resultante das lutas de classes, as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo tratam de dois pontos importantíssimos relacionados à organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: o protagonismo que os sujeitos do campo através dos movimentos em luta visam à inserção na agenda do Poder Público e Atendimento Educacional das comunidades que compõem o território rural; e a denúncia da precariedade das escolas do campo, bem como o déficit no atendimento na maioria dos níveis e modalidades de ensino “e pouco rendimento na aprendizagem proveniente das condições contrárias em que o ensino tem sido oferecido à população camponesa” (Silva; Lautet, 2015, p. 35).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, são referências para construção de políticas públicas voltadas para a escola do campo, estabelecendo um conjunto de normas, princípios e orientações direcionados à construção de propostas pedagógicas que compõe o currículo escolar, “considerando todas as especificidades, condições e perspectivas dos sujeitos sociais do campo e todas as exigências dos sujeitos do campo coletivos” (Dosso; Brandão, 2004, p. 23).

Em uma análise concisa dos dispositivos da Resolução nº 03/2002 acerca de suas implicações no currículo das escolas do campo, é possível ressaltar que exige que sejam

rigorosamente atendidas as especificidades do campo, contemplando materiais didáticos, recursos e deslocamento dos educados e educadores quando estes não tiverem condições. Outrossim, esta Resolução assegura a formação continuada dos docentes que atuam nas escolas do campo.

A Resolução nº 03/2002 versa sobre a prioridade da proposta pedagógica está coesa com a dinâmica do campo, valorizando a diversidade cultural, primando pela organização do ensino e os processos de interação e transformação do campo, tendo como pilar a gestão democrática voltada ao acesso do conhecimento científico e tecnológico, qualidade de vida dos sujeitos do campo.

Nesse panorama, a Resolução nº 02 de 28 de abril de 2008 reafirma-se como documento que estabelece as Diretrizes Complementares, normas e princípios básicos para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao atendimento da Educação Básica nas escolas do campo. Logo em seu Art. 1º, este documento ressalta que:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o nível médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Os parágrafos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º deste artigo tratam, respectivamente, dos seguintes aspectos legais do currículo das escolas do campo: O parágrafo primeiro estabelece de quem é a responsabilidade da Educação do Campo, enquanto o segundo parágrafo por quem ela deve ser regulamentada. Os parágrafos terceiro, quarto e quinto, respectivamente, tratam sobre o sistema de ensino, o público a ser atendido e as providências a serem tomadas pelos sistemas de ensino.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos entes federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferencialmente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo, deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de

Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferencialmente em escolas comuns da rede de ensino regular.

O Decreto de Lei nº 7352/2010 é um significativo avanço da política de desenvolvimento das escolas do campo, à medida que estabelece a construção do currículo voltado à diversidade da vida rural, bem como as suas manifestações sociais, políticas, culturais, ambientais, de gênero, de raça, de etnia, econômico etc. Aprovado como forma de atender às demandas sociais oriundas do processo de reorganização da Educação do Campo, trazendo à tona uma política pública emergente para o currículo das escolas do campo: o Programa nacional de Educação da Reforma Agrária – Pronera.

É importante reiterar que, enquanto incentivador desta política pública, o Decreto nº 7352/2010, estabelece no Art. 1º que “a União tem o dever legal de ampliar a política da Educação do Campo, sendo que os estados, Municípios e Distrito Federal colaborarão com o desenvolvimento dessa política”.

Este Decreto veio evidenciar que as políticas de Educação do Campo, devem abranger não apenas as etapas da educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio, “mas também políticas educacionais voltadas ao ensino superior para a população do campo, possibilitando aos jovens e adultos o acesso à universidade e, conseqüentemente, à oportunidade da qualificação profissional” (Oliveira, 2014, p. 25).

Em seu artigo 2º propõe cinco princípios fundamentais a serem obedecidos e trabalhados na Educação do Campo:

- I – Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia.
- II – Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo; (...)
- III – Desenvolvimento das políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo; (...)
- IV – Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo.
- V – Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, p. 123).

De acordo com Gadotti (1990), o incentivo à construção de projetos pedagógicos e a valorização da identidade da escola, assim como a promoção de políticas públicas de formação docente e controle da qualidade do ensino são pontos colocados por este Decreto e que devem ser atendidos no âmbito das políticas públicas educacionais.

O Decreto nº 7352/2010, em seu Art. 4º, garante, incentiva, a promoção de políticas públicas voltadas à ampliação do espaço físico das escolas do campo,

determinando que sejam viabilizados “materiais didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e área de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.” E a oferta de formação inicial e continuada para os profissionais da Educação do Campo, incluindo a garantia de condições de infraestrutura e transporte para os educandos do campo, “garantindo a estes o acesso e à permanência na escola, principalmente àqueles que moram em regiões distantes das escolas e de difícil deslocamento” (Alencar, 2015, p. 32).

Mais recentemente, em 2023, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 01/2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. No parágrafo 02, do artigo 1º desta resolução, é assegurado que: “a Pedagogia da Alternância é uma forma de organização da educação e dos processos formativos que objetivam atender as comunidades do campo, do cerrado, dos rios, das florestas, de outros biomas e de comunidades urbanas específicas”.

A Resolução CNE/CP trata em seu artigo 1º sobre o objetivo da Educação do campo em regime de Alternância, assegurando no parágrafo terceiro deste artigo: “Esta Resolução objetiva a formação de estudantes do campo, indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais em contextos intraculturais” (Brasil, 2023, p. 05).

Outrossim, a referida Resolução preconiza a organização da Alternância, estabelecendo, em seu artigo 2º que: “A organização e o funcionamento das escolas e universidades que se utilizarem da Pedagogia da Alternância devem respeitar as singularidades das comunidades atendidas quanto às especificidades da atividade laboral, sistemas produtivos, modos de vida, culturas, tradições, saberes e biodiversidade” (Brasil, 2023).

Válido ressaltar que, além disso, vários outros Projetos de Lei tramitam no Congresso Nacional, a exemplo do Projeto de Lei nº 4251/2021 que tramita na Câmara dos Deputados, visando ao estabelecimento das regras ao cumprimento da Política Nacional de Educação do Campo, voltada a todos os níveis e modalidades de ensino no contexto rural.

Com base no que determinam a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) e as Diretrizes Operacionais da Educação Básica no Campo (Doebec) nº 02/2002, o Projeto de Lei nº 4251/2021, criado pelo deputado Padre João do PT-MG traz à tona a Política nacional de Educação do Campo, visando resolver problemas encontrados nas zonas

rurais, tais com: a falta de transporte escolar e a infraestrutura inadequados e a falta de professores.

Assim sendo, o Projeto de Lei nº 4251/2021 visa solucionar os problemas das escolas do campo, assegurando que “A Educação do campo como direito tem respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define a educação escolar como um direito do cidadão e um dever do Estado” (Ribeiro, 2007, p.32).

Todos os dispositivos legais, aqui citados e comentados, vieram contribuir de forma significativa ao avanço da Educação do Campo em todas as suas particularidades, abrangências, dimensões, potencialidades e perspectivas, ajudando, assim, no avanço das escolas agrícolas de ensino fundamental, médio e superior, atendendo às demandas e peculiaridades do currículo alternativo com uma pedagogia dialética e crítica, trazendo conteúdos, práticas e políticas de desenvolvimento humano, escolar e sociocultural.

Em suma, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo visam incentivar a práxis pedagógica no currículo das escolas do campo, combatendo-se as desigualdades ainda existentes entre a zona rural e a urbana, construindo o campo como espaço de construção de identidades, visando a promoção de um projeto de desenvolvimento humano apoiado na perspectiva democrática e participativa, deixando bem clara a importância de se trabalhar, na prática, o exercício do direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação formal.

Compreendendo o currículo das escolas do campo a partir de uma análise da Resolução CNE/CP nº 01/2023, é possível salientar que este deve atender inexoravelmente a Pedagogia da Alternância, contemplando aspectos como: a construção coletiva através dos valores, tradições culturais, sociabilidades, tecnologias e realidade dos sujeitos do campo, isto é, a dinâmica local, alicerçada na temporalidade, saberes e memória coletiva dos educandos e de toda a comunidade.

A questão da agroecologia e suas tecnologias sustentáveis é um dos ponto-chaves que está configurado na Pedagogia da Alternância, e muito bem colocado pela Resolução CNE/CP nº 01/2023, em seu artigo 11, inciso IV: “o fortalecimento da agroecologia e das tecnologias sustentáveis, a convivência humana em diferentes biomas e climas, a economia solidária e a sustentabilidade da gestão territorial como parte dos processos formativos” (Brasil, 2023).

Para Molina (2014, p. 06), relação entre Agroecologia e Educação do Campo passa a de compreendida nos seguintes enfoques:

Problematização da realidade dos educandos, no sentido de resgatar, sistematizar e valorizar os espaços de vida como possibilidades de produção de conhecimento significativo [...]. Aprofundamento das problemáticas identificadas, mobilizando os conhecimentos técnico-científicos para contribuir com a resolução dos problemas encontrados nas comunidades rurais e/ou outros espaços de problematização [...]. Proposição e resolução dos problemas identificados, articulando docentes, educandos, movimentos sociais e camponeses para encontrar novas formas de produzir conhecimentos e superar as dificuldades enfrentadas, seja no campo produtivo ou no campo organizativo.

Nesse sentido, compreende-se que a relação entre a Agroecologia e Educação do Campo é estabelecida no fazer Pedagógico da Alternância, em que os sujeitos do campo são atores de suas práticas sustentáveis, e que a partilha de saberes entre escola e família, vem corroborar para a construção de uma vivência no campo harmônica e sustentável, isto é, valorizando a natureza e os espaços de convivência.

Em síntese, a Educação do Campo é uma conquista histórica, que tem como relevância os saberes e práticas do campo, priorizando a questão do pertencimento ao território, a construção a identidade e do direito à educação, que na Pedagogia da Alternância contempla a relação entre escola e família, e as práticas que fortalecem a vivência social, cultural e ambiental de todos os atores sociais.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa, em um primeiro momento, vem corroborar para o conhecimento acerca do processo histórico da Educação do Campo no Brasil, destacando que na década de 1950 ainda não existiam políticas públicas voltadas às escolas do meio rural, devido ao desenvolvimento das cidades, o que acabou provocando impacto na educação do homem do campo e o êxodo rural.

A revisão de literatura mostrou que no início da trajetória da educação rural, as políticas públicas se concentravam nas escolas urbanas, e o poder público justificava isso como sendo um desperdício no investimento das escolas rurais da época. As leituras denotaram também que a Educação Rural foi impulsionada a partir de meados de 1964 tendo como marcos o Estatuto da Terra pela Lei nº 4.504/64, expandindo-se a partir daí por um lado com a Revolução Verde e por outro pela ação dos movimentos sociais do campo.

A pesquisa contribuiu, também, para o entendimento de que a Educação do Campo teve seu início nos anos 1990, tendo como meta mover os saberes do campo, que estabelece a interação entre o rural e o urbano, que promove relações sociais e culturais dentro do currículo, trazendo uma formação socio crítica, tal como é exigido pelas leis e diretrizes e proposto e praticado no âmbito dos movimentos sociais do campo.

O estudo bibliográfico ajudou a reconhecer que a Educação do Campo, como política pública, tem seu início a partir dos anos 1990, a partir da ação organizada dos movimentos sociais camponeses em prol da garantia do direito à educação de qualidade para a população do meio rural. Depreende-se que a educação do campo se concebeu marcada por lutas em prol da conquista e aquisição de terras, pela garantia de melhores condições de vida e pela valorização e reafirmação da identidade cultura e étnica do povo ali presente.

Com uma leitura contextualizada foi possível reconhecer que a concepção de currículo das escolas do campo é democrática e participativa, ou seja, envolvendo todos os sujeitos nos processos de tomadas de decisões, ações e reflexões, visando tornar a aprendizagem significativa para todos, uma vez dialoga com os saberes, experiências, desejos, sonhos, práticas cotidianas e perspectivas inerentes ao processo de formação social e escolar no contexto rural multifacetado.

Consideramos que a LDB nº 9394/96 é um marco importante no reconhecimento do direito das comunidades rurais a uma educação específica, isto é, que leve em conta a

natureza do currículo pautado nas reais necessidades e peculiaridades da vida no campo, observando a diversidade de cada região, elaborando e aplicando conteúdos curriculares, metodologias e técnicas adequadas e apropriadas a esses sujeitos.

O currículo das escolas do Campo deve oferecer o inexorável apoio pedagógico aos educandos, bem como as condições infra-estruturais adequadas, incluindo materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca, áreas de lazer e desporto, em consonância com a realidade local e as diversidades dos sujeitos do campo, de acordo com o que está preconizado no art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo

Com este estudo atingiu-se o objetivo de conceituar o currículo das escolas do campo como aquele que visa mover os saberes e experiências do campo, e que estabelece a interação entre o rural e o urbano, que promove relações sociais e culturais dentro do currículo, trazendo uma formação sociocrítica, tal como é exigido pelas leis e diretrizes e proposto e praticado no âmbito dos movimentos sociais do campo.

O estudo ajuda a compreender que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação do Campo devem contemplar toda a natureza do currículo, as dinâmicas sociais, culturais, econômicas, ambientais e antropológicas do contexto e vivências das comunidades do campo, adotando a melhor forma de aplicar os conteúdos para além daquilo que consta nos livros didáticos, considerando os estritos com a realidade dos sujeitos.

Portanto, a pesquisa corrobora para o entendimento de que, no contexto da Educação do Campo, as práticas pedagógicas são (re)definidas como instrumentos mediadores que levam em conta a prática social dos indivíduos que moram no meio rural, adotando-se metodologias e técnicas que façam uma relação estrita entre o conhecimento sobre o contexto do campo e as abordagens trazidas pelos livros didáticos, favorecendo o desenvolvimento das aprendizagens construtivas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo, Rio de Janeiro e Campina: Editora Hucitec, ANPOCS, Editora da Unicamp, 1992.

ALENCAR, M. F. dos S. Educação do Campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. 2015, versão On line ISBN 978-85-8015-080-3. Disponível em:
http://www2.faced.ufba.br/educacampo/licenciatura_educacao_campo.

ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C. **Programa nacional de educação da reforma agrária em perspectivas: dados básicos para uma nova avaliação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177, ago, 2007.

ARROYO, M. G. **Que educação básica para os povos do campo?** Anais do Seminário Nacional de Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária, Luziânia/GO. De 12 a 16 de setembro de 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BEASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 16 de agosto de 2023**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Publicado em: 17/08/2023 | Edição: 157 | Seção: 1 | Página: 41 Órgão

BONAL, P. MALUF, S. R. **Políticas de desenvolvimento territorial e a multifuncionalidade da agricultura familiar no Brasil**. São Paulo: Fronteiras, 2000.

BRASIL. **Decreto de Lei nº 7352 de 04 de novembro de 2010**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/mar-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de-4-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 15/02/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 36/2001. In: **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**, Brasília: 2013.

BRASIL. **Resolução nº 02 de 28 de agosto de 2008**. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações/ Subsecretaria de Edições Técnicas, 2013.

CALDART, R. S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 07, n. 01, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DOSSO, M. R; BRANDÃO, E. C. **Educação do Campo: Avanços, limites e desafios para sua efetivação**. Paraná, Governo do Estado Secretaria da Educação. Versão online, Cadernos PDE, Vol. 1, 2013, 17p.

DUARTE, V. **Escolas públicas no campo: problemática e perspectivas: um estudo a partir do projeto de vida na roça**. Francisco Beltrão/PR, 2003.

GADOTTI, M. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo: Cortez, 1990.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo: São Paulo em Perspectiva, 2000.

HONESKO, M. C.; POLON; S. A. M. Uma reflexão na prática pedagógica do professor do campo. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Versão On line ISBN 978-85-8015-080-3. Paraná, 2014.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas públicas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, A. U. de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. In: **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 15, n. 42, p. 25-34, dez. 2001.

OLIVEIRA, M. das G. S. de.; FERREIRA, L. **Currículo na educação do campo**. Ministério da Educação. Paraná: Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2014.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação do campo**. Curitiba, Superintendência da Educação, 2006.

PONTUAL, P. IRELAND, I. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: MEC, UNESCO, 2006, ISBN 85-98171-54-9 264 p. – (Coleção Educação para Todos., v. 4).

RIBEIRO, M. Educação do Campo: a emergência de contradições. In: GRACINDO, R. V. (org.). **Educação como exercício da identidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. Brasília: Líber Livro, 2007.

RODRIGUES, H. C. C.; BONFIM, H. C. C. A educação do campo e seus aspectos legais. **Anais do IV Seminário Internacional de Representações Sociais**,

Subjetividades e Educação – SIRSSE. EDUCARE, São Paulo, 23 a 25 de outubro de 2017.

SANTOS, R. B. dos. *Pedagogia da Alternância e Educação do Campo no Brasil*. Anais da I JOINGG – Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci. **Práxis, formação humana e a luta por uma nova hegemonia**. Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, 23 a 25 de novembro de 2016, Fortaleza, CE.

SAPELLI, M.; L. S.; GATTI, S.; NAPOLI, A. P. *Pedagogia do campo: a serviço de quem? Política e gestão da educação: questões em debate*. Londrina, UEL, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, Cortez, 2007.

SIKORA, D. **A Educação do campo e seus condicionantes frente ao êxodo rural**. Unicentro. 2009.

SILVA, G. L. da; LAUTET, L. F. de C. **Educação do campo: alternativas metodológicas para uma prática educacional de qualidade**. Monografia de Pós-Graduação em Educação do Campo. Universidade Federal do Paraná - UFPR, 2015.

SILVA, L. H. da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa, UFV, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SOUZA, C. M. de. **Discursos intolerantes: o lugar da Política Pública na Educação Rural e a Representação do Camponês Analfabeto**. São Paulo: Histórica, 2005.

SOUZA, M. A. de. *Educação do Campo: Políticas, práticas pedagógicas e produção científica*. **Revista Educação Social**, Campinas, v. 29, n. 2015, p. 23-25, set/dez, 2008.

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

SOUZA, N. P.; REIS, R. M. **Educação do campo como prática pedagógica**. Monografia (Pós-Graduação em Ensino de Geografia e História) - Univale. Umuarama, 2005.

TAFFAREL, Celi Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega; PERIN, Teresinha de Fátima. Currículo. In: UFBA. **Cadernos didáticos sobre educação do campo**/ Universidade Federal da Bahia, organizadores. Taffarel, Celi Nelza Zülke et. al. Salvador: EDITORA UFBA, 2012. pp.151 – 180.

THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Educação e escola do campo**. Campinas: Papirus, 1993.

TRAVESSINI, D. M. **Educação do campo ou educação rural? Os conceitos e as práticas a partir de São Miguel do Iguaçu, PR**. Monografia (Graduação em

Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar). Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, Foz do Iguaçu, 2015.

ZEFERINO, V. M. A **Educação do campo e seus desafios**. Monografia (Pós-Graduação em Educação do campo. Universidade Federal do Paraná. Nova Tebas, 2014.