



O currículo da escola no campo e suas aproximações com os princípios da Educação do Campo

 Célia Regina Nunes Cardoso Silva¹,  Sônia Fátima Schwendler²

^{1, 2} Universidade Federal do Paraná - UFPR. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus Rebouças. Rua Rockefeller, 57, Centro, Curitiba - PR. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: regginae@hotmail.com

RESUMO. O presente artigo apresenta o resultado de uma pesquisa de Mestrado em Educação sobre o movimento de construção do currículo da Escola Rural Capoeira dos Dinos, no município de Piraquara/PR a partir do protagonismo das educadoras da escola. Busca examinar como esta escola e os educadores, em seu trabalho pedagógico, se aproximam dos princípios da Educação do Campo e de que modo estes princípios configuram no currículo escolar. Para tanto utilizou-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, que articulasse a participação e a escuta das educadoras na escola, localizada no campo. Adotou-se como instrumentos para coleta de dados a análise documental de três propostas curriculares e a história oral. Contribuições de Arroyo (2007; 2010; 2015); Freire (2002); Schwendler (2010, 2017); Souza (2008, 2016); Sacristán (2000, 2011); Beirnsstein (1996); Caldart (2010, 2012) foram essenciais para o debate sobre o currículo prescrito e recontextualizado e a Educação do Campo. Os dados indicam que a proposta curricular da escola não difere do currículo prescrito da rede municipal. No entanto, o currículo em ação revela tentativas de priorizar conteúdos e estratégias que contemplem as especificidades da comunidade rural, no trabalho docente, a partir do processo de recontextualização curricular. Os resultados evidenciam as possibilidades de reinterpretação e reelaboração do texto curricular, a partir do paradigma da Educação do Campo, concluindo que a participação das educadoras e da comunidade rural é fundamental na construção do currículo. Afirma-se a escola no campo como espaço que reconstrução, de diálogo, de transformação, provocando à construção de um currículo que traduza as necessidades das comunidades.

Palavras-chave: educação do campo, educação rural, currículo, recontextualização.

The rural school's curriculum and its connections with the principles of Countryside Education

ABSTRACT. This article presents the result of a Master's in Education research on the movement of building the curriculum of the Rural Capoeira dos Dinos school, in the municipality of Piraquara/PR from the protagonism of the school's teachers. It seeks to examine how this school and the educators, in their pedagogical work, approach the principles of Countryside Education and how these principles shape the school curriculum. For this purpose, qualitative research was used, which articulated the participation and listening of the rural schoolteachers. The documentary analysis of three curricular proposals and the oral history methodology were adopted as instruments for data collection. Contributions from Arroyo (2007, 2010, 2015); Freire (2002); Schwendler (2010, 2017); Souza (2008, 2016); Sacristán (2000, 2011); Beirnsstein (1996); Caldart (2010, 2012) were essential for the debate on the prescribed and recontextualized curriculum and the Countryside Education. The data indicate that the school's curriculum proposal does not differ from the prescribed curriculum of the municipal network. However, the curriculum in action reveals attempts to prioritize content and strategies that address the specificities of the rural community, in teaching work, based on the process of curricular recontextualization. The results show the possibilities of reinterpreting and reworking the curriculum text, based on the paradigm of Countryside Education, concluding that the participation of teachers and the rural community is fundamental in the construction of the curriculum. The school in the countryside is advocated as a space for reconstruction, dialogue, and transformation, generating the construction of a curriculum that reflects the needs of the communities.

Keywords: countryside education, rural education, curriculum, recontextualization.

El plan de estudios de la escuela en el campo y sus enfoques de los principios de la Educación en el Campo

RESUMEN. Este artículo presenta el resultado de una investigación del Máster en Educación sobre el movimiento de construcción del currículo de la Escuela Rural Capoeira dos Dinos, en el municipio de Piraquara/PR a partir del protagonismo de los educadores de la escuela. Se trata de examinar cómo esta escuela y los educadores, en su labor pedagógica, abordan los principios de la Educación Rural y de qué manera se configuran estos principios en el currículo escolar. Para ello se utilizó una investigación cualitativa que articuló la participación y la escucha de los educadores de la escuela ubicada en el campo. El análisis documental de tres propuestas curriculares y la historia oral se adoptaron como instrumentos para la recopilación de datos. Las contribuciones de Arroyo (2007, 2010, 2015); Freire (2002); Schwendler (2010, 2017); Souza (2008, 2016); Sacristán (2000, 2011); Beirnsstein (1996); Caldart (2010, 2012) fueron esenciales para el debate sobre el plan de estudios prescrito y recontextualizado y la educación sobre el terreno. Los datos indican que la propuesta curricular de la escuela no difiere del currículo prescrito de la red municipal. Sin embargo, el currículo en acción revela intentos de priorizar contenidos y estrategias que abordan las especificidades de la comunidad rural, en la labor docente, a partir del proceso de recontextualización curricular. Los resultados muestran las posibilidades de reinterpretar y reelaborar el texto del plan de estudios, basándose en el paradigma de la Educación del Campo, concluyendo que la participación de los educadores y la comunidad rural es fundamental en la construcción del plan de estudios. La escuela en el campo se coloca como un espacio de reconstrucción, diálogo y transformación, provocando la construcción de un currículo que refleje las necesidades de las comunidades.

Palabras clave: educación del campo, educación rural, plan de estudios, recontextualización.

Introdução

A história dos povos do campo é marcada pela luta e resistência de homens e mulheres que enfrentam coletivamente os desafios impostos pela sociedade capitalista. Uma história que está imbricada com o problema da terra, envolvendo o gigantesco movimento do capital internacional sobre a agricultura e o território do campesinato. No mesmo sentido traz implicações na construção de políticas públicas relativas à educação dos povos do campo.

É neste contexto que o presente artigo apresenta os resultados da pesquisa de Mestrado em Educação sobre o movimento de construção do currículo da Escola Rural Municipal Capoeira dos Dinos a partir do protagonismo das educadoras da escola e à luz dos princípios da Educação do Campo. A referida escola está localizada no município de Piraquara, o qual se constitui como Área de Proteção Ambiental (APA) de manancial, inserida no espaço que inclui as regiões de altas montanhas, na encosta da Serra do Mar. A comunidade atendida pela escola é formada por pequenos agricultores, predominantemente chacareiros e moradores tradicionais da localidade. Além disso, após o ano de 2005, com o fechamento de outras três escolas rurais, começou a atender as comunidades da Colônia Santa Maria do Novo Tirol, Laranjeiras e Roça Nova, revelando um processo de nucleação e, por conseguinte, de deslocamento de educandos e educadores de suas comunidades, que enfrentam longos trajetos entre escola e comunidade. Fundada em 1922 e municipalizada em 1992, a escola atende aproximadamente 90 estudantes, distribuídos nas modalidades de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais. Apresenta em seu quadro funcional nove educadoras, das quais três residem na comunidade rural.

Para a realização da pesquisa utilizou-se como procedimentos metodológicos a análise documental (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009) e a história oral (Thompson, 1998; Portelli, 1997). Foram ouvidas cinco educadoras que atuaram/atuam na escola e colaboraram nos processos de elaboração das propostas curriculares, entre o período de 1992 a 2008. Como fonte de análise documental foram utilizadas as três propostas curriculares da rede pública de educação de Piraquara, no estado do Paraná.

Entendendo a Educação do Campo como paradigma teórico, buscou-se analisar os dados e fundamentar a questão do currículo a partir da relação educação-campo-política pública. Assim, com base na literatura da temática da Educação do Campo e do currículo, este estudo evidencia possibilidades de reinterpretação e reelaboração do texto curricular no contexto da escola pesquisada. Ao investigar o movimento de construção curricular esta pesquisa tem como principal temática o currículo da escola no campo, a partir da perspectiva

epistemológica da Educação do Campo, lançando um olhar sobre o movimento que ora se aproxima ora se distancia dos princípios de uma educação dos povos do campo, uma Educação *do* e *no* Campo. A pesquisa examinou como esta escola e os educadores, na sua prática pedagógica, se aproximam dos princípios da Educação do Campo e de que modo estes princípios configuram no currículo escolar.

Os resultados apontam para as possibilidades de reinterpretação e reelaboração da proposta curricular, tendo como protagonismo as educadoras e suas ações no contexto escolar. Isso permite afirmar que na construção do currículo nas redes de ensino e nos processos formativos a participação dos sujeitos é ponto primordial, permitindo superar o modelo urbanocêntrico adotado em determinadas instituições. Somado a isso, destaca-se a importância do vínculo orgânico da escola, e de seus profissionais, com a comunidade para a compreensão dos processos de produção do conhecimento, do trabalho, dos valores, da cultura, dos saberes e da identidade das populações do campo.

Para contribuição do processo de análise desta pesquisa buscou-se dialogar com Paulo Freire (2002), Miguel Arroyo (2007, 2010, 2015), Gimeno Sacristán (2000, 2011), Maria Antônia de Souza (2008, 2016), Sônia Schwendler (2010, 2017), Basil Bernstein (1996), Roseli Caldart (2010, 2012) entre outros. Arroyo (2015) aponta a tarefa de se repensar o currículo, buscando romper com as “cercas” que o fecham em si, tornando-o prescritivo e, estabelecer uma relação que promova o diálogo entre o currículo e a Educação do Campo. Compactuando com Arroyo, percebe-se que as propostas curriculares são prescritivas, uniformizadas. As reflexões trazidas por Arroyo nos mostram a necessidade de pesquisar as possibilidades de um currículo que considere os processos dos sujeitos da vida do campo, que dialogue com a realidade do campesinato e sua especificidade.

Diante disso assevera-se os estudos críticos sobre o currículo como campo que defende a liberdade e um espaço cultural e social de lutas. A teoria crítica de currículo preocupa-se com os motivos por que certos conteúdos e, não outros, estão presentes no currículo. Na Educação do Campo, compreende-se que a história de lutas, a memória dos povos do campo, o modo de viver, os conhecimentos produzidos por estes sujeitos precisam fazer parte do currículo escolar. Trata-se do princípio de saber-se, do direito a conhecer o processo de produção histórica (Arroyo, 2012). Nessa perspectiva que a organização curricular das escolas no campo está articulada a uma concepção de escola e de Educação *do* Campo e que se materialize *no* campo.

A Educação do Campo como processo formativo

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

Para Freire (2002), a educação é um ato político, um processo de ação e reflexão que possibilita a libertação/humanização dos homens e mulheres. É por meio do processo educativo que se estabelece uma interação entre os sujeitos e a realidade, com vistas a uma prática transformadora. A formação da consciência sobre a realidade é fundamental nesse processo, a partir de uma educação que possibilite “aos povos conhecer o contexto histórico dos dilemas que diretamente os afetam e, munidos de um repertório conceitual, formular respostas políticas a partir de seus próprios questionamentos” (Costa, 2016, p. 94).

A escola, como um dos espaços de socialização do conhecimento, assume um importante papel na formação da consciência e no desvelamento dos processos de desumanização e negação dos sujeitos. Schwendler (2010) também destaca a dimensão educativa dos movimentos sociais diante das tensões entre o processo de humanização e de desumanização que os oprimidos de ontem e de hoje viveram e vivem para se tornarem humanos. É justamente a partir dos movimentos sociais de campo, em especial do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que a educação dos povos do campo começa a ser pensada com eles e não mais para eles, como historicamente tem sido no contexto da Educação Rural. Emerge assim, a Educação do Campo como movimento, como política, princípio e prática educativa.

Todo processo educativo requer ações coletivas fundamentais para a compreensão do movimento de humanização e para superação dos processos de desumanização, ocasionados pelas contradições sociais. Os coletivos ao longo da história se fortalecem em cada ação, em cada espaço, em cada momento histórico na luta para recuperar sua própria humanidade. Esse Movimento da Educação do Campo, produzido nas ações coletivas, pelos sujeitos coletivos, nos revela a diversidade de saberes e de práticas transformadoras existentes no campo, a partir das quais os sujeitos coletivos constroem novas formas de compreender o mundo, de produzir conhecimento e reinventam outras pedagogias, outros modos de aprender e de ensinar, outros paradigmas.

As práticas, os princípios e as próprias políticas vão se remodelando a partir da vivência dos sujeitos de ontem e de hoje, como bem explicita Schwendler (2010), de que a história é empurrada “com a força coletiva do povo, dos que já lutaram e estão na memória das lutas e dos que acreditam na mudança” (Schwendler, 2010, p. 273). Isto significa dizer que os sujeitos coletivos vão mudando as formas de ver o mundo, percebendo-se como sujeitos que atuam e ressignificam os modos de vida, de cultura, de trabalho, de acesso à educação, a terra. O processo coletivo se caracteriza também como um processo pedagógico, se apresentando e representando como um movimento dialógico, ou seja, a ação dialógica é coletiva, colaborativa e organizada. Assim, a Educação do Campo é o resultado de uma construção coletiva, que representa um projeto educativo, revelando as lutas, os princípios e as experiências dos movimentos sociais do campo. O projeto coletivo dos trabalhadores e trabalhadoras do campo nesse movimento reafirma que estes sujeitos do campo têm direito a uma educação concebida em seu território e com a participação de todos e todas, atrelando-a a sua cultura e necessidades sociais e humanas.

Nessa lógica cabe discutir os paradigmas da educação nas escolas do/no campo. Primeiro, compete destacar que há duas concepções de educação e de sujeitos que se apresentam a partir de práticas pedagógicas, políticas e teóricas antagônicas. Cabe também destacar que há duas diferenças básicas desses paradigmas: o espaço e os protagonistas.

Do ponto de vista conceitual a Educação Rural busca integrar ações voltadas *para* os povos do campo, enquanto a Educação do Campo é constituída e construída *pelos* sujeitos do campo num movimento de aproximação coletiva (Souza, 2016). A Educação do Campo constitui-se no processo de luta dos movimentos sociais, num contexto que envolve a luta pela terra, pela educação, pela vida, representando uma educação a partir de uma perspectiva contra hegemônica. Já a Educação Rural tem sua origem relacionada ao pensamento latifundista empresarial, ao controle político dos sujeitos que vivem no campo (Fernandes, 2004), que acabam sendo educados a partir de uma lógica que visa inseri-los na cultura capitalista. O paradigma da Educação Rural tem como referência o produtivismo, o campo como lugar de produção de bens.

A educação do campo constitui-se no coletivo, pelos grupos sociais e olha o campo como um espaço contraditório, como território em disputa, como lugar de produção material e simbólica de vida dos diferentes povos que vivem do trabalho no campo. O paradigma da Educação do Campo propõe as inter-relações emergentes da sociedade, incorporando as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais (Silva & Borges, 2011). A

expressão Educação do Campo, inicialmente Educação Básica do Campo, surge a partir das discussões de preparação para a I Conferência de Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998 e, posteriormente a partir do Seminário Nacional, realizado em Brasília no ano de 2002, conforme destaca Caldart (2012). Esse movimento representou o que Sousa (2008) asseverou como um questionamento sobre o paradigma da Educação Rural, propondo a Educação do Campo como num novo paradigma, com o objetivo de orientar as políticas públicas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, e que questiona os interesses da classe dominante expressos no paradigma da Educação Rural, bem como as contradições do modo de produção capitalista.

As ações afirmativas para a Educação do Campo tomaram outras possibilidades, principalmente, na implementação das políticas curriculares. É importante aqui destacar que “a Educação do Campo, a partir de práticas e estudos científicos, busca aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo; tempos; ciclos da natureza; mística da terra; valorização do trabalho; festas populares, etc.” (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 93-94).

O decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política para a Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), reconhece a universalidade do direito à educação e a obrigatoriedade dos governos estaduais e locais de viabilizá-la (Schwendler, 2017). Com isso, os movimentos sociais têm instrumentos legais para pressionar e negociar ações de escolarização, criando ou ampliando experiências inovadoras na Educação do Campo.

Em relação às políticas públicas para a Educação do Campo afirma-se que há uma disputa por meio de recursos públicos e pela direção do projeto de educação, com implicações no projeto pedagógico e nos currículos das escolas. Assim, “na medida em que a Educação do Campo se institucionaliza, ela é disputada, invadida por uma concepção de Educação Rural, a partir das novas demandas do capital” (Schwendler, 2017, p. 69). Molina (2010) também destaca esta tensão, principalmente nas ações executadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, ressaltando-se o “apartamento, a ruptura, a separação do campo, da Educação do Campo” (Molina, 2010, p. 138). Para a autora, essa prática exclui do planejamento, da ação pedagógica o próprio campo e as determinações que caracterizam os sujeitos do campo.

... querem fazer Educação do Campo sem o campo... Sem considerar, como dimensão indissociável desse conceito, a práxis social dos sujeitos camponeses; a materialidade de suas condições de vida; as exigências às quais estão submetidas/submetidos os educandos e suas

famílias no processo de garantia de sua reprodução social, tanto como indivíduo quanto como grupo (Molina, 2010, p. 138).

Além disso, outros problemas somam-se às demandas da Educação do Campo, tornando-se desafios para os sujeitos do campo, tais como: a falta de formação dos educadores e educadoras; problemas do transporte escolar, a política do fechamento das escolas, a falta de condições físicas e materiais, o avanço do agronegócio que tem expulsado as populações do campo; a redução do financiamento para a Educação do Campo e programas; a construção de propostas curriculares e os projetos políticos pedagógicos que desconsideram as reais necessidades dos sujeitos do campo; a criminalização das escolas públicas em acampamentos e assentamentos, onde o MST está organizado e tem uma atuação nas práticas pedagógicas. Ainda há de se considerar, na atual conjuntura, os processos de desmonte e desconstrução das políticas públicas construídas ao longo de décadas de debates e diálogo. Nesse movimento Caldart nos lembra que não se pode esperar que os governos

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

Considerando este cenário há de se pontuar a desestruturação acerca do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (1998), com a revogação de todas as portarias que instituíam a participação da sociedade em órgãos do governo, por meio do decreto nº 9.759/2019, resultando na extinção da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, que reunia os movimentos sociais e sindicais do campo, o Incra e as instituições de ensino superior para a tomada de decisões sobre os projetos de educação em assentamentos e em quilombos. Já com o decreto nº 10.252/2020 houve a extinção da instância da gestão do PRONERA, a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania. Assim, o governo assume cada vez mais um papel de controlador e regulador das políticas para a educação, favoráveis ao grande latifúndio e agronegócio, resultando também em uma política pública que acaba com direitos dos povos do campo.

O currículo da Educação do/no Campo

O currículo é um reflexo social e cultural estabelecido pelos sujeitos que atuam e participam da escola, sejam estes educandos, famílias, educadores, funcionários, equipe pedagógica e direção, revelando-se assim como uma construção cultural que organiza práticas educativas (Sacristán, 2000). No mesmo sentido, o currículo apresenta um movimento dialético na medida em que contextualiza a prática e por ela é contextualizada. Isso significa dizer que o currículo não é estático, mas tem uma função socializadora e cultural.

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

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

Sacristán (2000) analisa o currículo prescrito como o estabelecimento prévio de como deve ser seu conteúdo, sua organização, e que faz parte de todo um sistema de ensino, servindo como direcionador na elaboração de materiais, na organização didática, no controle de sistemas. O ordenamento curricular representa uma lógica estruturante que prescreve o que ensinar e o que aprender, determinando uma visão de conhecimento e de sujeitos, reproduzindo e legitimando estas visões (Arroyo, 2007). Para Arroyo (2007) o ordenamento curricular é condicionado pelas imagens sociais que se tem sobre os sujeitos escolares nas “hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros”

(Arroyo, 2007, p. 23). Essas imagens configuram as formas que concebemos os sujeitos e produzimos os currículos.

A seleção de determinados conteúdos e sua sequenciação das aprendizagens, a divisão das disciplinas por Ano/Série, a organização dos tempos e espaços trazem à tona uma lógica excludente. Logo, o repensar sobre o currículo como uma ação, que parte dos educandos e educandas, envolve um processo que inclui, que envolve os sujeitos, que repensa a prática e a tradução de um currículo formativo. Para Sacristán (1985) o educador ao materializar o currículo, o interpreta, colocando-o em ação, de acordo com suas percepções, sua visão de mundo, suas experiências, opções e encaminhamentos metodológicos. O modo como se concebe os sujeitos (educandos e educadores) e a (re) interpretação do currículo representam dimensões essenciais na materialização curricular. Sacristán (2008), ao destacar os efeitos do currículo prescrito na prática pedagógica, apresenta seis momentos essenciais: a) o currículo prescrito como ponto de partida para a elaboração de materiais; b) a interpretação do currículo prescrito realizado pelo/a educador/a; c) o currículo moldado pelo/a educador/a a partir da tradução realizada e do seu plano de ensino; d) o currículo em ação colocado em prática em sala de aula; e) o currículo realizado que se altera devido ao confronto de ideias, de condições cognitivas, afetivas, sociais, morais e ocultas; f) o currículo avaliado, como sendo aquele que delimita a prática docente.

A partir da compreensão do currículo imperativo destaca-se que o currículo da Educação do Campo afirma-se como um espaço de diálogo, de compartilhamento de saberes, que resgata a história dos povos e afirma sua identidade. A produção do currículo é também um movimento histórico presente nas lutas e na consolidação da Educação do Campo. No entanto, nesta produção é preciso refletir sobre os saberes que serão introduzidos nas propostas curriculares. É um currículo que liberta, que dialoga com as experiências sociais, coletivas, de formação e humanização, “de recuperação da humanidade roubada, ausente nos currículos oficiais e no material didático, mas que disputam o território dos currículos nas escolas do campo” (Arroyo, 2012, p. 506).

O currículo da Educação do Campo prima pela centralidade política e pedagógica da educação dos sujeitos. Este projeto leva em conta a história dos povos, seus modos de pensar e agir sobre a realidade, pois estas representações são conteúdos essenciais para vida. Para Arroyo (2012) todo o esplendor de práticas educativas, formadoras que acontecem no trabalho, nas ações coletivas emancipatórias precisa ser incorporado no currículo. As reflexões do autor permitem afirmar que a educação é um processo intencional, político, em

construção histórica. De igual forma, o currículo de formação docente e das escolas também é uma construção histórica, política e intencional, e no caso da Educação do Campo, este é assumido pelos “movimentos sociais e pelos intelectuais que analisam e teorizam essa nova consciência”. (Arroyo, 2012, p. 58).

Estes pressupostos conduzem a um refletir sobre o projeto de educação que traduz as expectativas da população do campo em meios às possibilidades, limites e desafios em que se apresentam no cotidiano escolar. Isso implica que a escola avalie e questione o seu currículo, integre a comunidade no debate e, com isso, promova um novo olhar sobre a proposta pedagógica, tornando os professores, estudantes, trabalhadores do campo protagonistas desta mudança. Nesse processo, é importante que a escola tenha claro seu propósito – a formação humana, a produção e socialização de conhecimento, a formação de um cidadão que aprenda a lutar contra todas as formas de discriminação, de injustiça e de desigualdade. Isso implica um projeto pedagógico que valorize os saberes da comunidade, sua historicidade, que resgate o ser e o saber camponês, no diálogo com outros saberes universais. De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (Resolução CNE/CEB nº 01/2002), Art. 2º, parágrafo único

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

Partindo deste pressuposto, assim como do arcabouço legal,¹ acredita-se que o currículo apresenta uma perspectiva pedagógica e humanista, que atende a universalidade do direito à educação a partir das especificidades e peculiaridades dos sujeitos do campo. Em função disso, há uma necessidade de a proposta curricular da Educação do Campo ser diferente do currículo das escolas urbanas, em relação à estrutura, aos conteúdos e à organização curricular. Isso implica o reconhecimento dos saberes da cultura popular, a partir de suas diferenças socioculturais e do estabelecimento do diálogo entre a Educação do Campo e a educação em espaços urbanos. É o que concebe a proposta curricular da Educação do Campo, fundamentada nos princípios da Educação do Campo, conforme reza o Art. 2º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Esta análise conduz aos ensinamentos e apontamentos de Bernstein (1996) que mostra que o currículo requer uma “recontextualização”. Para o autor, o discurso pedagógico retira o discurso científico e o transforma de acordo com os princípios políticos, culturais e sociais e, conforme o instrumento/aparelho escolar, em um novo discurso. Isso significa dizer que o discurso pedagógico se dá pela recontextualização, que se apropria de outros discursos e os adequa conforme sua própria lógica de ordenamento, sendo os contextos educacionais reinterpretados. A Educação do Campo é motivo de investigação por parte da academia, fruto das reivindicações e dos interesses dos movimentos sociais. Movimentos estes que ajudam a identificar, “sob as condições do capitalismo avançado, muitos espaços diferentes de relações desiguais entre grupos sociais – gênero, etnicidade, religião, região – cada um deles tendo seu próprio contexto particular de reprodução, gerando (na linguagem deste ensaio) sua ‘mensagem de voz’ específica” (Bernstein, 1996, p. 73). Assim o processo de recontextualização, por mais que não seja totalitário, acaba produzindo e alterando as práticas educativas, imprimindo novos códigos à cultura escolar.

Escola como território de reconstruções

A pesquisa realizada com as educadoras da Escola Rural Municipal Capoeira dos Dinos, possibilitou um contato com o currículo em ação, desenvolvido na escola localizada no campo, revelando que em sua história há aspectos que não somente acolhem, mas que contribuem para as especificidades e característica do campo. O projeto político-pedagógico descreve uma escola de referência para a comunidade.

As educadoras pesquisadas possuem um forte vínculo com a comunidade, guardam e carregam sentidos e sentimentos de pertencimento. Estes sentidos apresentam-se nas

memórias das educadoras, tornando o espaço vivo a partir das relações que se estabelecem uns com os outros. Isto é possível verificar a partir das transcrições abaixo

Nasci, estudei aqui na Capoeira, casei e tive minha filha aqui. Não penso em sair daqui, quero ver minha filha crescer e quem sabe ter seus filhos aqui. É um lugar bom de morar. Conhecemos todos aqui da comunidade. Antes havia muitas pessoas que plantavam para subsistência. Meus avós e minha mãe faziam isto também. Coletávamos frutas para fazer geleias, mas hoje são poucas famílias que praticam a agricultura para sobrevivência (Educadora B, 14/11/2019).

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

Esse contexto revela, por um lado, a ausência de uma política de educação escolar para a população do campo e, por outro, o significado da escola e da realidade camponesa para as educadoras que nasceram e cresceram neste território. Coloca-se aí o desafio da construção de uma educação que articule e integre escola e a comunidade, o que exige dos/as educadores/as uma leitura crítica e situada dessa realidade. Ao conceber a escola como espaço formativo remete-se a concepção da escola no campo que reconhece os sujeitos, cuja formação humana partirá das especificidades e necessidades destes sujeitos. Logo, não se trata apenas de sistematizar conteúdos, mas garantir que os educandos sejam o ponto de partida e de chegada do processo formativo (Sá, Molina & Barbosa, 2011).

As propostas curriculares da rede pública municipal de Piraquara apresentam-se como três propostas distintas, que trazem como ponto em comum a socialização do conhecimento historicamente produzido. Até a década de 1992 a matriz curricular apresentada na escola era definida pela Secretaria Estadual de Educação, a qual propunha os conteúdos a serem trabalhados ao longo do bimestre. Com a municipalização da escola na década de 1992, uma nova proposta é consolidada. Tem-se a primeira elaboração da proposta curricular, amparada a partir da pedagogia crítico-social dos conteúdos e com participação de representantes das escolas, denominadas colaboradoras, que acedem a preocupação e discussões sobre o compromisso com a escola, com a comunidade e com o projeto político pedagógico da escola pública. Observa-se os primeiros sinais da gestão democrática e participativa, ressaltando o papel do diretor como figura central e responsável pelas ações desenvolvidas na instituição social, buscando um modelo de administração escolar que responda às necessidades da escola.

Da mesma forma propõe que o diretor consciente articule o coletivo a fim de atingir os objetivos da escola.

A proposta curricular preserva as disciplinas tradicionais, adotando uma concepção crítica que possibilita a compreensão das condições da vida do ser humano e da sociedade. Tem-se como principal objetivo o domínio da linguagem científica, a compreensão da realidade social e cultural. A seleção dos conteúdos significativos posicionava em direção às classes populares. No entanto, programas de formação continuada não subsidiavam adequadamente a “nova” forma de trabalhar com os conteúdos em sala de aula.

Com a aprovação da Lei nº 9394/1996 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Municipais, no ano de 2000, que serviram como referencial teórico metodológico para o trabalho pedagógico das escolas. A elaboração das diretrizes curriculares, com a assessoria da Universidade Federal do Paraná-UFPR, contribuiu com o campo teórico de uma leitura mais crítica sobre o currículo, mas de forma geral ainda não abriu espaço para as vozes dos/as educadores/as, mantendo a lógica temporal na organização curricular e conteúdos padronizados para todas as escolas da rede.

Cabe destacar que cada instituição escolar teria a incumbência de adaptá-la de acordo com a sua realidade e especificidade, desde que se garantisse a unidade teórica contemplada nas diretrizes e a utilizasse como referencial para a construção da proposta pedagógica. No entanto, percebe-se ainda: primeiro, uma escola dependente da mantenedora no que se refere aos aspectos de organização do trabalho pedagógico e na adaptação do currículo de acordo com a realidade e especificidade da comunidade; segundo, uma escola centralizadora na tomada de decisões coletivas. Estas situações evidenciaram a falta de organização e formação continuada das educadoras, bem como de ações que provocassem a participação da comunidade nas decisões da/na escola.

A construção da proposta de 2008 também envolveu a construção coletiva, sendo que a escolha dos educadores se realizou por meio de inscrição, compondo assim, os grupos de estudos por área do conhecimento de interesse. As orientações dos grupos eram realizadas pelas coordenadoras da equipe de ensino da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e tiveram consultoria dos professores da UFPR. Nessa proposta a área de conhecimento que mais traz elementos para discussão dos princípios da Educação do Campo é a área da Geografiaⁱⁱ, uma discussão que provocaria nos educadores uma análise dos conteúdos a partir da realidade local, traduzindo o que em 2010 oficializou-se no Decreto nº 7352, como os princípios da Educação do Campo, destacados anteriormente. Destarte para o respeito à

diversidade do campo, a valorização da identidade da escola por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos educandos/as.

A área de Geografia pautou-se na instrumentalização do educando para que este compreenda a sociedade a partir de seus conflitos e contradições, da organização espacial e de categorias como: paisagem, lugar, território, organização e representação espacial, trabalho, produção e cultura, e relações sociais.

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

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

Na elaboração das propostas de 2002 e 2008 duas educadoras da escola participaram da construção curricular. Sobre este tema, as educadoras descrevem os seguintes fatos

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

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

A participação das educadoras na construção oficial do currículo revela-se extremamente importante. O envolvimento dos sujeitos, da comunidade também neste processo é base de uma educação democrática. A construção de uma proposta curricular prima por isso, materializando os saberes, os conhecimentos, as experiências dos sujeitos. Freire (1996) assevera que a gestão democrática e a autonomia escolar constituem-se uma das bases para reinventar o currículo, promovendo espaços democráticos, reflexivos e de diálogo.

O currículo enquanto núcleo e espaço estruturante da função da escola (Arroyo, 2011), numa perspectiva participativa, implica a acolhida dos contextos, dos sujeitos e dos significados da comunidade. No entanto, na construção das propostas curriculares, não houve participação da comunidade. Quando esta era consultada, apenas o era para referendar os projetos já consolidados. É o que se percebe na transcrição da educadora D.

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

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

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

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

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

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

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

A transcrição acima revela a consciência das educadoras sobre o trabalho pedagógico e os movimentos tão necessários aos processos de recontextualização do currículo na escola.

Embora a organização do trabalho pedagógico esteja ainda sob a lógica do ordenamento do currículo, que vem das políticas locais, o cotidiano escolar pode reconfigurar esta lógica e conferir a articulação e sistematização dos conteúdos, superando com isto, a sua fragmentação e descontextualização.

Nesse sentido, a educação e seus sujeitos desafiam o currículo padronizado, tradicional, urbanocêntrico. Interrogam o lugar, a formação continuada, os materiais pedagógicos, as concepções que predominam nos currículos, nas políticas e na cultura pedagógica. Embora a proposta curricular da escola não apresente diferenciação das demais instituições da rede de ensino, observa-se o movimento dos educadores que visam atender as especificidades dos educandos e da comunidade. Esse movimento exige ressignificações nos processos de ensino, de aprendizagem e da avaliação, provocando novos olhares sobre as concepções de formação, de planejamento e dos processos democráticos.

A escola no campo contribui para o fortalecimento dos povos que lá vivem. Assim, a articulação entre escola e comunidade por meio da sistematização dos conteúdos, possibilita a relação entre os conhecimentos camponeses e os conhecimentos escolares. A participação da comunidade é fundamental na garantia da construção de espaços coletivos e de decisão sobre os trabalhos a serem desenvolvidos na escola e, fundamentalmente, sobre as necessidades da escola e da comunidade.

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

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

A perspectiva da educadora revela aspectos que demonstrem um trabalho que parta da realidade da comunidade para que escola e comunidade possam juntos encontrar caminhos na melhoria das condições daquele espaço. Os conteúdos citados pela educadora são: Na Geografia: organização espacial (áreas rurais, chácaras) e preservação ambiental; qualidade ambiental do município de Piraquara (desmatamento, formas de ocupação, enchentes). Na História: história local e sua relação com a totalidade; memórias de famílias (como as pessoas

viviam no município em outros tempos); relações de trabalho, cultura, política; o que é ser cidadão.

A escola em análise apresenta um movimento de aproximação dos conteúdos de acordo com a realidade dos educandos. Embora se verifiquem diversas dificuldades no trabalho com estes conteúdos, com os conhecimentos e experiências da comunidade rural, percebe-se uma construção que trata das possibilidades, das aproximações, das reinterpretações do currículo prescrito e do que se coloca em ação na instituição. Isto demonstra a necessidade de fortalecimento das ações positivas que a escola realiza, o aprofundamento teórico e prático, envolvendo o compartilhamento coletivo em prol da autonomia das educadoras.

A seleção dos conteúdos, de modo geral, está a serviço de padrões clássicos e urbanocêntricos, privilegiando conteúdos e encaminhamentos metodológicos, no plano didático a partir de conteúdos da base comum. Há indicadores na escola tanto de práticas reprodutoras destes conteúdos, quanto de práticas de recontextualização.

Ao refletir sobre a organização curricular, provocando as educadoras da escola em seus processos de aproximação com a concepção e os princípios da Educação do Campo, destacamos as marcas da ruralidade presentes no município de Piraquara. A agricultura familiar, o turismo rural, as áreas de proteção ambiental, as referências culturais e a densidade demográfica auxiliam na discussão da ruralidade e são aspectos a serem considerados no currículo da escola do campo. Além disso, a forma como os educadores concebem seus educandos e educandas, as estratégias de avaliação, o planejamento escolar, as reuniões coletivas, a elaboração do projeto político pedagógico da escola demarcam os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, quando a Educadora C, na transcrição abaixo, reafirma estas especificidades, destaca a necessidade de se ir além dos conteúdos que partem ora da realidade imediata dos educandos, ora de contextos exteriores.

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

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

O desafio em debruçar-se sobre o movimento da construção do currículo a partir dos olhares das educadoras e companheiras de profissão, nos conduziu a compreensão de que a escola vive o conflito entre colocar em prática uma política que é direcionada pelo modelo

urbanocêntrico de educação, refletida no currículo e as tentativas, desafios e possibilidades de contrapor esta educação por meio da materialização de um currículo que traduz as necessidades e anseios da comunidade camponesa. Essa premissa faz com que possamos refletir e repensar o papel do educador na transformação do currículo, o que representaria uma forma de transgressão ao modelo de currículo prescritivo.

A proposta curricular adotada na rede municipal de ensino foi construída, em suas três versões, a partir de parâmetros e bases universais. Embora a participação das educadoras na elaboração das propostas curriculares tenha sido por meio de representatividade, a discussão dos conteúdos, “ditos” fundamentais segue o ordenamento das políticas locais, o que leva a não considerar a diversidade e particularidades do município, ou seja, suas marcas de ruralidade. Com isso, tendo como parâmetro de análise o paradigma da Educação do Campo, pode-se perceber que a escola no campo da região de Piraquara apresenta traços de uma educação rural, que não leva em conta, num processo mais contínuo, as necessidades e os sujeitos das localidades rurais. No entanto, há indicativos de situações que revelam tentativas de priorizar conteúdos e estratégias que contemplem as especificidades da comunidade rural, no trabalho docente, a partir do processo de recontextualização curricular.

Os resultados da pesquisa apontam para as possibilidades de reinterpretação e reelaboração da proposta curricular, a partir do protagonismo das educadoras e de suas ações no contexto escolar. Os dados revelam que as educadoras, em sua maioria, têm uma preocupação em manter um processo uniforme no que se refere à seleção dos conteúdos, afinal, o currículo proposto pela escola não difere dos demais da rede municipal de ensino. Contudo, elas apontaram a necessidade da ruptura deste processo, revelando que é preciso repensar a estrutura curricular, direcionando outros saberes e valores negados no texto oficial. Elas destacaram aspectos relevantes que buscam resgatar e/ou construir a identidade da escola no campo, sinalizando para o debate coletivo em que comunidade e escola possam participar de forma ativa na tomada de decisão das questões pedagógicas.

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

Conforme as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, o currículo da escola do campo abarca, os conhecimentos sistematizados historicamente, bem como os conhecimentos apreendidos pela dinâmica da vida, das experiências, do modo de ser, de viver dos sujeitos do campo. Assim, a concepção da Educação do Campo nos provoca e convida a rever as práticas pedagógicas, a conceber a escola e a comunidade como espaços formativos que possibilitam a compreensão da realidade social e histórica. É preciso então, trabalhar com conteúdos que desenvolvam a criticidade, a autonomia dos educandos para que tanto educadores quanto educandos sejam protagonistas de sua história.

Ao tratar das questões de participação da comunidade junto à escola, encontramos indicadores que demonstram que esta é limitada, seguindo padrões normalizados, ou seja, a comunidade é convidada a participar de eventos escolares em períodos determinados. Um único movimento de ação coletiva foi encontrado ao longo deste processo, referindo-se ao episódio da tentativa de fechamento da escola em 2006. Este processo nos leva a questionar: Quais fatores impossibilitam um maior envolvimento da comunidade? Por que a escola e seus sujeitos ainda persistem numa prática que distancia a comunidade? Que olhares os sujeitos da comunidade têm em relação à escola?

No tocante à questão sobre a participação da comunidade defendemos a organização curricular como compromisso da comunidade, pois a proposta curricular traz concepções de sociedade, de educação e de sujeitos. É direito de cada sujeito participar e se envolver nas discussões do currículo, nas decisões pedagógicas. Ao adentrar no campo do currículo e, a partir dele, das práticas pedagógicas, estabelecermos a intrínseca relação entre a educação de direito, a escola de direito e os sujeitos de direito, possibilitamos a transformação da realidade dos povos das comunidades rurais por e com eles.

Os dados dessa pesquisa apontam para um conjunto de desafios para a construção do currículo da escola do campo a partir dos princípios e diretrizes da Educação do Campo: o reconhecimento das práticas desenvolvidas no contexto escolar, com vistas à uma educação que valorize os sujeitos e os conhecimentos da comunidade local; a constituição da identidade da escola do campo, a partir do reconhecimento e da identificação dos sujeitos do campo em seus documentos; a integração entre a escola e a comunidade como uma forma de viabilizar a participação de todos e todas na construção das propostas curriculares e projetos pedagógicos.

Referências

- Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores do campo. *Cad. Cedes*, 27(72), 157-176. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>
- Arroyo, M. G. (2012). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Arroyo, M. G. (2015). Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, 55, 47-68. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39832>
- Berstein, B. (1996). Classes, códigos e controle. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Caldart, R. S. (2010). A educação do campo em movimento. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 87-133). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 259-267). Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular.
- Costa, B. B. (2016). Paulo Freire: educador-pensador da libertação. *Pro-Posições*, 27(79), 93-110. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607906>
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, SP: Cortez.
- Fernandes, B. M. (2002). Diretrizes de uma caminhada. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo* (pp. 89-109). Brasília, GO: MDA/MEC.
- Fernandes, B. M. (2004). O campo da Educação do Campo. In Molina, M. C., & Jesus, M. S. (Orgs.). *Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo* (pp. 32-53). Brasília, GO: MDA.
- Molina, M. C. (Org). (1999). *Por uma educação básica do campo*. Brasília, GO: Peres.
- Molina, M. C. (2010). Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. s./p.). Brasília, GO: MDA/MEC.
- Portelli, A. (1997). Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre ética na história oral. *Projeto História*, (15), 13-49.
- Sá-Silva, J., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Rev. Bras. de História & Ciências Sociais*, (1), 1-15.
- Sacristan, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Sacristan, J. G. (2011). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre, RS: Penso.

Schwendler, S. F. (2010). Educação e movimentos sociais: uma reflexão a partir da pedagogia do oprimido. In Miranda, S. G. (Orgs.). *Educação do Campo em Movimento: Teoria e Prática Cotidiana* (pp. 269- 275). Curitiba: UFPR.

Schwendler, S. F. (2017). Políticas Públicas da Educação do Campo na Atualidade: avanços e contradições. In Silva, J. O., & Sapelli, M. L. S. (Orgs.). *Uma face da hidra capitalista: Crítica às políticas para a classe trabalhadora*. Curitiba: Editora Prismas.

Silva, A. F., & Borges, M. (2011). Por uma Educação do Campo: percursos históricos e possibilidades. *Entrelaçando: Revista Eletrônica de Cultura e Educação*, (3), 45-60.

Souza, M. A. (2008). *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>

Souza, M. A. (2016). A Educação do Campo no Brasil. In Souza, E. C., & Chaves, V. L. J. (Orgs.). *Documentação, Memória e História da Educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade* (pp. 133- 158). Tubarão: Copiart.

ⁱ Pode-se citar como arcabouços legais: Resolução CNE/CEB nº 01/2002 que institui as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução nº 2/2005; Parecer nº 1/2006 que trata dos dias letivos de alternância; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhece como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7353/2010 que dispõe sobre as políticas nacionais da Educação do Campo e PRONERA

ⁱⁱ Observamos no currículo que as áreas de conhecimento que mais dialogam com a comunidade rural são História, Geografia e Ciências. No entanto, na captação de dados com as educadoras percebemos que Ciências é a que apresenta um trabalho de menor aprofundamento e sistematização de conteúdos na escola.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 02/12/2020
Aprovado em: 14/09/2021
Publicado em: 30/12/2022

Received on December 02nd, 2020
Accepted on September 14th, 2021
Published on December, 30th, 2022

Contribuições no Artigo: A autora Célia Regina Nunes foi responsável pela concepção, coleta e análise dos dados, discussão dos resultados e elaboração/redação do manuscrito. A autora Sônia Fátima Schwendler foi responsável pela orientação, discussão dos resultados, elaboração/redação e revisão do manuscrito.

Author Contributions: The author Celia Regina Nunes was responsible for the conception, data collection and analysis, discussion of results, and drafting/editing the manuscript. The author Sônia Fátima Schwendler was responsible for the orientation, discussion of results, drafting/editing and revising the manuscript, and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva, C. R. N. C., & Schwendler, S. F. (2022). O currículo da escola no campo e suas aproximações com os princípios da Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e11140. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11140>

ABNT

SILVA, C. R. N. C.; SCHWENDLER, S. F. O currículo da escola no campo e suas aproximações com os princípios da Educação do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 7, e11140, 2022. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11140>