

O currículo narrativo na Educação do Campo como perspectiva de superação do currículo prescritivo

 Fernando Amorim¹,  Maria Antônia de Souza²

¹ Instituto Federal do Paraná; Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes. Rua Padre Ladislau Kula, 395, Santo Inácio. Curitiba - PR. ² Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Autor para correspondência/Author for correspondence: fernandoamorim.ifpr@gmail.com

RESUMO. Este artigo investiga o currículo no contexto da Educação do Campo, tendo como objetivo analisar suas implicações para a valorização dos saberes camponeses e a construção de uma educação emancipatória. A pesquisa é de natureza bibliográfica, utilizando o método da revisão narrativa de literatura. O estudo examina criticamente o modelo curricular prescritivo, reconhecendo seu papel na marginalização das comunidades do campo. Em contraponto, explora o conceito de currículo narrativo como possibilidade de superação dessa lógica, ao reconhecer o sujeito do campo como produtor de saberes e protagonista do processo educativo. O currículo é compreendido como um território simbólico em disputa, onde se confrontam os interesses da educação hegemônica e as práticas educativas enraizadas na vida e cultura camponesas. Os resultados revelam que o currículo narrativo se alinha às demandas da Educação do Campo, por possibilitar uma prática pedagógica que parte da experiência dos sujeitos, fortalecendo o pertencimento territorial e a afirmação de identidades. A conclusão é de que o currículo narrativo representa uma alternativa viável para uma educação contextualizada, libertadora e comprometida com os direitos dos povos do campo, contribuindo para a superação das práticas escolares homogêneas e descontextualizadas.

Palavras-chave: currículo narrativo, educação do campo, pedagogia emancipatória.

The narrative curriculum in Rural Education as a perspective to overcoming the prescriptive curriculum

ABSTRACT. This article investigates the curriculum within the context of Rural Education, aiming to analyze its implications for valuing rural communities' knowledge and constructing an emancipatory educational process. The research is bibliographic in nature and adopts a narrative literature review methodology. It critically examines the prescriptive curriculum model, recognizing its role in the marginalization of rural communities. In contrast, it explores the concept of the narrative curriculum as a potential path to overcome this logic, by acknowledging the rural subject as a knowledge producer and an active participant in the educational process. The curriculum is understood as a symbolic territory of dispute, where hegemonic educational models clash with educational practices rooted in rural life and culture. The results reveal that the narrative curriculum aligns with the demands of Rural Education, as it enables pedagogical practices grounded in the lived experiences of students, fostering territorial belonging and affirming identities. The conclusion is that the narrative curriculum represents a viable alternative for a contextualized and liberating education, committed to the rights of people from the countryside, and contributes to overcoming homogenized and disconnected school practices.

Keywords: narrative curriculum, rural education, emancipatory pedagogy.

El currículo narrativo en la Educación Rural como perspectiva de superación del currículo prescriptivo

RESUMEN. Este artículo investiga el currículo en el contexto de la Educación Rural, con el objetivo de analizar sus implicaciones para la valorización de los saberes campesinos y la construcción de un proceso educativo emancipador. La investigación es de carácter bibliográfico y adopta la metodología de revisión narrativa de literatura. Se examina críticamente el modelo curricular prescriptivo, reconociendo su papel en la marginación de las comunidades campesinas. En contraposición, se explora el concepto de currículo narrativo como una vía posible para superar esta lógica, al reconocer al sujeto del campo como productor de saberes y protagonista del proceso educativo. El currículo se entiende como un territorio simbólico en disputa, donde se enfrentan los modelos educativos hegemónicos y las prácticas educativas arraigadas en la vida y cultura del campo. Los resultados indican que el currículo narrativo se alinea con las demandas de la Educación del Campo, ya que permite prácticas pedagógicas basadas en las experiencias vividas por los estudiantes, promoviendo el sentido de pertenencia territorial y afirmando identidades. Se concluye que el currículo narrativo representa una alternativa viable para una educación contextualizada y liberadora, comprometida con los derechos de los pueblos del campo, contribuyendo a superar prácticas escolares homogéneas y descontextualizadas.

Palabras clave: currículo narrativo, educación rural, pedagogía emancipadora.

Introdução

A Educação do Campo no Brasil é um campo de disputas, pois questiona a educação convencional, concebida pela lógica urbana, que ignora as particularidades dos territórios camponeses. Essa perspectiva urbana supervaloriza o processo educativo padronizado, hierarquizando e desvalorizando os sujeitos e as escolas do campo, como se fossem inferiores à educação ofertada no espaço urbano. Essa lógica, que se vincula à manutenção do sistema capitalista e à imposição ideológica neoliberal, configura uma desigualdade estrutural. Tal desigualdade, por sua vez, impulsiona a luta da Educação do Campo, que, como destacam Molina e Freitas (2011), está vinculada à resistência dos movimentos sociais camponeses e à construção de um modelo de desenvolvimento rural alternativo, que busca contemplar os diversos sujeitos do campo e articula-se a um projeto de sociedade embasado na justiça social e na superação das desigualdades.

Assim, por meio dela, busca-se afirmar os direitos das populações camponesas e reconhecer seus saberes, identidades e modos de vida como elementos fundamentais do processo educativo. Essa concepção se contrapõe aos modelos pedagógicos hegemônicos, concebidos sob um currículo prescritivo e padronizado, em que o conteúdo escolar é discutido *a priori*, nos gabinetes pedagógicos, e levado para a sala de aula com o objetivo de “encher as cabeças” dos estudantes, o que Freire (1987) denomina de educação bancária. Na pedagogia bancária, há o silenciamento das experiências e dos conhecimentos prévios dos sujeitos. Há uma busca pela elevação das métricas nas avaliações de larga escala, as quais estimulam as disputas entre escolas por melhores *rankings* educacionais e afastam a prática pedagógica da perspectiva da formação humana.

O currículo prescritivo, adotado pelo sistema educacional brasileiro, reflete e reforça hierarquias sociais e culturais ao privilegiar um conhecimento universalista, desvinculado dos territórios e das realidades locais. Bourdieu e Passeron (2008), em seus estudos, têm demonstrado como as escolas funcionam como mecanismos de reprodução social, legitimando saberes que servem a interesses hegemônicos e desqualificando formas de conhecimento que fogem dessa normatividade. Do mesmo modo, Gramsci (2002) alerta que a classe capitalista exerce seu poder por meio do uso do aparato repressivo do Estado, utilizando-se da coerção e da persuasão para gerar consenso, impedindo a resistência da classe subalterna para se manter a hegemonia capitalista.

O processo educacional é concebido na Educação do Campo como um espaço de resistência no qual são reconhecidas as dinâmicas locais, como a agricultura sustentável, as relações de solidariedade e lutas por direitos básicos, como os direitos à terra, à educação e à dignidade. Espaço de resistência alimentado pelas relações entre os conhecimentos construídos historicamente e aqueles advindos da luta, da experiência individual e coletiva no trabalho com a terra. É nesse sentido que o currículo narrativo dá lugar ao conhecimento local e se configura como uma via política e pedagógica na construção de uma educação transformadora, capaz de enfrentar os processos históricos de exclusão e invisibilização presentes no campo da educação brasileira.

Neste artigo, o objetivo é problematizar as convergências entre os princípios do currículo narrativo e as demandas da Educação do Campo, sob o entendimento de que o currículo narrativo pode proporcionar uma saída para as questões do currículo tradicional e uma contribuição para o fortalecimento das comunidades do campo como líderes de seus próprios processos educacionais. Ao discutir o currículo narrativo, outro propósito do texto é tecer contrapontos com o currículo prescritivo predominante na maior parte das escolas públicas do campo e da cidade. Do ponto de vista teórico-metodológico, fundamenta-se na teoria crítica, que trata o currículo narrativo como educação libertadora. Dialoga com obras de Goodson (2013; 2019; 2020), Arroyo (2013) e Freire (1987), para embasar o currículo narrativo e com obras de autores como Caldart (2000; 2009; 2010 e 2012), Mendes (2017), Souza (2021) e Souza e Paula (2022) para tratar da Educação e da Escola do Campo.

A compreensão teórica que guia o texto, portanto, é a de que o currículo narrativo (Goodson, 2013; 2019; 2020) é uma possibilidade crítica de enfrentamento e superação do modelo educacional hegemônico que tem, historicamente, determinado a prática pedagógica na escola. O currículo narrativo consolida o vínculo entre escola, território e identidade cultural, permitindo uma educação que seja contextualizada e em sintonia com as realidades locais. Diferentemente do currículo prescritivo, que organiza os conteúdos de maneira fixa, ideal e a-histórica, o currículo narrativo coloca as histórias de vida dos sujeitos no centro do processo educativo, reconhecendo as experiências individuais e coletivas como integrantes da construção do conhecimento e como conteúdo para o estabelecimento das relações necessárias ao processo de ensino-aprendizagem. A lógica prescritiva está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, mesmo sob o discurso da equidade, foca em competências e habilidades homogêneas ligadas ao mercado. Esse modelo curricular rompe com a pluralidade de contextos existentes e com a historicidade dos sujeitos do campo, criando desigualdades e

minimizando a autonomia das comunidades, pois limita a construção de alguns saberes, assim como a atuação desses indivíduos no processo educacional.

Diante do exposto, o texto está organizado em quatro eixos temáticos, a saber: o primeiro indica os procedimentos adotados na pesquisa; o segundo trata da Educação do Campo e estabelece relações com o currículo narrativo; o terceiro enfatiza a educação como prática da liberdade, como fundamento do currículo narrativo, e o quarto aborda o currículo prescritivo, interrogado pelo currículo narrativo e pela Educação do Campo.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa que deu origem a este artigo foi construída com base no delineamento qualitativo e teórico, segundo o que propõem Creswell e Creswell (2021) sobre revisão narrativa da literatura. Os autores argumentam que a característica descritiva e crítica é distintiva da revisão narrativa, uma vez que esse tipo de revisão pretende compilar estudos existentes voltados a uma área temática e não requer um protocolo sistemático, como definido em revisões sistemáticas. É importante destacar que a característica principal dessa metodologia é oferecer uma visão geral do estado da arte do que já foi produzido sobre determinado tema. Isso permitiu contextualizar o problema de pesquisa e identificar lacunas no conhecimento existente.

As obras de Souza (2016a; 2020), sustentadas em pesquisa bibliográfica, auxiliaram na identificação de lacunas no debate sobre o currículo narrativo e currículo prescritivo no contexto da Educação do Campo. A autora identifica dois eixos centrais que têm agregado trabalhos sobre currículo. O primeiro eixo foi intitulado prática educativa, Proneza e educação de jovens e adultos; o segundo eixo foi MST, educação e escola no contexto dos assentamentos de reforma agrária. Nesses dois eixos, estão identificadas teses e dissertações que trataram da organização curricular, organização do trabalho pedagógico, experiências escolares, entre outros, com centralidade nos sujeitos da luta pela terra. Embora não indique trabalhos versando sobre o currículo narrativo, são notórias as pesquisas que indicam que outra prática pedagógica tem sido construída em escolas públicas segundo a concepção da Educação do Campo construída nos movimentos sociais.

Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001), o ponto central da pesquisa bibliográfica narrativa não está na descrição dos textos selecionados, mas na sua interpretação de maneira flexível, enfatizando a não neutralidade da ciência e que o conhecimento é uma construção

social. Para os autores, muito além da descrição, a análise deve focar nas contradições, lacunas e potencialidades, para que a narratividade surja a partir do diálogo entre os textos e contribua para a construção teórica. Essa é a uma forma contemporânea de pesquisa, como destaca:

A abordagem biográfico-narrativa, após a crise do positivismo e a virada hermenêutica nas ciências sociais, constituiu-se numa perspectiva específica de investigação que reivindica ... a sua própria credibilidade dentro do amplo guarda-chuva da pesquisa qualitativa. Ao mesmo tempo, de acordo com a sensibilidade pós-moderna no mundo da vida, foi potencializado com as novas dimensões do discurso e do texto na chamada virada narrativa ("virada narrativa"), destacada pela crítica pós-estruturalista. Trata-se de dar toda a sua relevância à dimensão discursiva individualidade, aos modos como os humanos experimentam (Bolívar; Domingo, 2006, p. 2 – **tradução nossa**).

Mediante a revisão narrativa da literatura, foi possível compreender as tensões existentes entre o currículo prescritivo e o currículo narrativo, ou seja, a forma como a prescrição de conteúdos a serem ensinados, presente nesse currículo, desvaloriza e desterritorializa os saberes camponeses, mas, por outro lado, como o currículo narrativo pode ser um potencial da Educação do Campo no fortalecimento da identidade e autonomia dos sujeitos que vivem e trabalham nesses territórios.

Com base na relevância acadêmica e no impacto teórico no âmbito educacional, foram selecionados trabalhos que relacionam currículo, identidade territorial e problematizam práticas pedagógicas contra-hegemônicas, como Goodson (2013; 2019; 2020), Arroyo (2013), Freire (1987), Mendes (2017) e Silva (2022). Nesse mesmo escopo, inserimos textos que abordam o currículo narrativo, como uma alternativa metodológica contrária à padronização educacional (como é o caso do currículo tradicional), e articulada com os princípios basilares que constituem a Educação do Campo.

A leitura dos textos considerou as elaborações sobre Educação do Campo, currículo, escola do campo e prática pedagógica. A busca centrou-se nas elaborações sobre a possibilidade e as iniciativas na construção de outro currículo, na perspectiva do currículo narrativo, na qual o sujeito histórico e suas experiências individuais e coletivas têm centralidade.

Educação do Campo e Currículo Narrativo

Após a Revolução Industrial, a educação foi moldada para atender às demandas de uma sociedade urbana, industrializada e voltada ao capital. O crescimento das cidades e a centralidade da economia industrial transformaram a escola em uma ferramenta de formação

de trabalhadores, adaptada às exigências de produtividade e eficiência impostas pelo mercado. Essa educação pragmática e, como enfatiza Contreras (2002), de racionalidade técnica, foi desenhada para preparar indivíduos a desempenharem papéis específicos dentro do sistema econômico urbano, relegando as realidades e os saberes do campo a um segundo plano.

Esse modelo educacional também desempenhou um papel central na migração forçada do camponês para os centros urbanos. Isso ocorreu ao reforçar a desvalorização das práticas agrícolas e das culturas camponesas e ao apresentar a cidade como o centro do progresso, enquanto o campo era visto como um espaço de atraso e arcaísmo. Assim, a educação contribuiu para o deslocamento de trabalhadores para os centros urbanos, atraídos pela promessa de melhores condições de vida e oportunidades.

Essa ideia, construída e reproduzida pelo sistema educativo, desarticulou comunidades do campo e promoveu um processo de desterritorialização, enfraquecendo os vínculos dos sujeitos com suas origens e culturas. Arroyo (2013) aponta que o currículo, em sua essência, é um território em disputa, onde discursos hegemônicos, alinhados aos interesses do capital e da urbanização, marginalizam os saberes e modos de vida do campo. Esse processo de silenciamento também é analisado por outros autores, como Schuck e Lorenzon (2022), que lembram que a escola do campo historicamente funcionou como um espaço de imposição de valores urbanos, distanciando os estudantes de suas referências culturais e fragilizando sua identidade coletiva.

Dessa forma, a disputa curricular se insere em um contexto mais amplo de desvalorização das formas de conhecimento produzidas no campo, evidenciando a necessidade de modelos pedagógicos que afirmem esses saberes como legítimos e fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa.

A juventude do campo enfrenta um dilema estrutural entre permanecer no território e buscar oportunidades em espaços urbanos. Carneiro (2007) destaca que a construção dos projetos de vida da juventude camponesa é fortemente influenciada pelas condições econômicas e pela integração a uma cultura globalizada, o que, muitas vezes, a distancia do trabalho agrícola e da valorização de suas raízes camponesas. Como apontam Malagodi e Marques (2007), estratégias como a migração temporária para trabalhos urbanos ou a busca por capacitação profissional são formas complementares que a juventude do campo adota para lidar com as dificuldades socioeconômicas e construir alternativas de futuro. É fundamental que o currículo da Educação do Campo dialogue com essa realidade e ofereça uma formação que possibilite

tanto a permanência no campo de maneira digna quanto a ampliação de oportunidades para que os jovens possam fazer escolhas autônomas sobre seus projetos de vida.

A desterritorialização é um processo subjetivo intrínseco às dinâmicas de colonização e poder, operando como uma ação física de deslocamento e como uma desconexão simbólica e cultural entre os sujeitos e seus territórios. Historicamente, a colonização impôs um apagamento das identidades locais, subjugando culturas, saberes e modos de vida em nome de uma suposta civilização e progresso, como lembra Arroyo (2013, p. 262), ao afirmar: “Rostos apagados, será fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história, e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam.”

Esse processo não se limita à expropriação de terras; ele penetra profundamente na subjetividade, reconfigurando a maneira como os sujeitos percebem a si mesmos e suas relações com o espaço que habitam. A desterritorialização atua, portanto, como uma estratégia de poder que promove o rompimento de laços comunitários e a imposição dos discursos hegemônicos, os quais deslegitimam o pertencimento e a autonomia dos povos colonizados (Guedes, 2016). Em contextos contemporâneos, esse processo continua a ser reproduzido por mecanismos como a urbanização forçada, a padronização educacional e o avanço do capital sobre os territórios, reafirmando a alienação dos sujeitos de suas histórias, culturas e práticas tradicionais.

A Educação do Campo, por sua própria essência, exige abordagens pedagógicas que dialoguem com a territorialidade, a cultura e o protagonismo das comunidades. Essas características são indissociáveis das práticas pedagógicas voltadas às populações camponesas, que têm modos de vida, saberes e lutas específicas, muitas vezes invisibilizados pelas estruturas curriculares tradicionais.

A revisão da literatura produzida por Goodson (2013; 2019; 2020) nos leva a compreender o currículo narrativo como um meio de conexão entre a educação e as realidades dos estudantes, considerando suas histórias de vida e narrativas pessoais. Para o autor, o currículo tradicional é, normalmente, produzido e conhecido como um documento orientador para o processo de ensino-aprendizagem, a partir de conteúdos previamente definidos (o que ensinar, como ensinar, por que ensinar, quando ensinar). O currículo narrativo é o oposto, pois considera o protagonismo dos estudantes e dos professores. O autor enfatiza que o currículo prescritivo quase sempre marginaliza as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes, ao passo que o currículo narrativo relaciona as experiências individuais ao conteúdo acadêmico, fortalecendo a identidade, a autoestima dos estudantes e seu lugar como sujeito histórico.

O currículo narrativo (Goodson, 2013; 2019; 2020) surge como uma reação importante aos modelos curriculares tradicionais, que frequentemente ignoram as experiências e vidas dos seres humanos envolvidos no processo educacional. Historicamente, a estruturação curricular está estreitamente ligada a processos de controle e reprodução social. Goodson (2013, p. 43) observa que:

... o conceito de currículo como consequência estruturada ou disciplina provém, em grande parte, da ascensão política do Calvinismo. Ou seja, desde esses primórdios, houve uma relação homóloga entre currículo e disciplina, alinhando o currículo a uma nova ordem social, onde uns recebiam uma escolarização avançada e outros um currículo mais conservador.

Esse panorama histórico mostra como o currículo tem sido, desde seu surgimento, uma ferramenta de controle social, aumentando desigualdades e reprimindo conhecimentos que não aderem à lógica hegemônica. O currículo prescritivo, com sua padronização e atenção específica a conteúdos descontextualizados, tem sido um instrumento muito utilizado para promover essa formação (Santomé, 2004). Em analogia às explicações de Bourdieu (2011), o currículo não é um campo neutro para se transmitir uma cultura, mas um meio pelo qual a classe dominante tenta impor sua própria definição de cultura e conteúdo.

Nesse sentido, Moreira e Silva (2006, p. 29) afirmam que:

Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagens em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apenas de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados constituem subjugados. O currículo está, assim no centro das relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstrado de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções.

Ao se afastar da natureza prescritiva e padronizada do currículo tradicional, o currículo narrativo sugere uma proposta de protagonismo para sujeitos, estudantes, professores e comunidades. Tal proposta dialoga com a Educação do Campo, que, conforme indicam Molina e Freitas (2011), emerge das práticas educativas e das lutas sociais dos sujeitos do campo, desafiando os modelos tradicionais de escola e apontando alternativas ao projeto hegemônico de desenvolvimento.

Segundo Goodson (2020), as narrativas pessoais têm um significado distintivo que pode aprimorar o processo educacional ao ancorá-lo na realidade objetiva dos sujeitos. Nesse

sentido, o currículo narrativo, ao trabalhar com narrativas, objetiva fortalecer a educação transformadora que problematiza as desigualdades e amplia as possibilidades de emancipação dos sujeitos.

Assim, essa concepção curricular é, especialmente, de interesse em instâncias de Educação do Campo, nas quais a diversidade cultural, a territorialidade e as especificidades das comunidades demandam práticas pedagógicas mais próximas a estas. O currículo narrativo também se oferece como meio para estruturar currículos que valorizem as narrativas locais, reconheçam o saber e a luta do povo camponês. Essa valorização dos conhecimentos locais e culturais possibilita o aprofundamento dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem, com perspectiva histórica e humanizadora, tanto para professores quanto para estudantes.

O currículo narrativo se fundamenta na ideia de que as histórias de vida dos sujeitos (estudantes, professores e comunidades) são elementos essenciais para a construção do processo educativo. Como aponta Molina (2003), para a Educação do Campo, é crucial considerar a história de vida daqueles que nela estão inseridos. Corroborando essa perspectiva, Goodson (2019) afirma que essas narrativas pessoais são portadoras de significados culturais, sociais e históricos, que vinculam os indivíduos ao seu contexto e ao mundo ao redor. Ao integrar essas histórias ao currículo, a educação torna-se contextualizada, pois dialoga diretamente com as vivências concretas e as especificidades dos sujeitos envolvidos.

A importância dada às histórias de vida no currículo narrativo segue uma lógica que difere da tradicional, que ignora os contextos locais em favor de conteúdos generalistas e descontextualizados. Em contraste com uma base de conhecimento distante da realidade dos estudantes, o currículo narrativo visa relacionar o currículo com a experiência vivida. Essa perspectiva torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, pois reconhece e legitima os conhecimentos e trajetórias que os sujeitos constroem a partir de suas experiências de vida, fomentando, assim, um senso de pertencimento e identidade.

A Educação do Campo tem uma singularidade derivada das particularidades culturais, sociais, econômicas e ambientais dos povos e comunidades que habitam e produzem em territórios camponeses. Quando olhamos para a educação convencional, que reproduz modelos urbanos e esquece as especificidades do campo, vemos duas abordagens diferentes: a Educação do Campo, guiada pelos princípios de territorialidade, pertencimento e protagonismo das populações camponesas, de um lado; e a Educação Rural, construída a partir das pautas governamentais com pouco ou nenhum diálogo com as comunidades, de outro lado. A obra de

Souza (2016b) demarca as diferenças entre a lógica da Educação Rural e a da Educação do Campo, às quais relacionamos, respectivamente, o currículo prescritivo e o currículo narrativo.

Conforme salienta Mendes (2017, p. 224):

Há, sim, uma educação e sujeitos concretos a serem compreendidos. Essa compreensão indica que há necessidade de, reconhecendo as determinações estruturais derivadas do capitalismo, submeter a escola a uma profunda crítica para reorganizar a experiência escolar e que é possível fazê-lo, tomando como referência as singularidades que também constituem os sujeitos. Talvez das experiências que estão em curso, da apropriação que os sujeitos escolares fazem das normas oficiais e da compreensão ampliada que resulta dos processos de luta e de produção do conhecimento nas últimas décadas, das relações de colaboração que foram construídas entre diferentes sujeitos, possam surgir novos elementos de uma escolarização do campo menos desigual e excludente como tem ocorrido até aqui.

O contexto da Educação do Campo é complexo, indo além da simples necessidade de uma escola, pois essa modalidade de educação busca responder às especificidades dessas comunidades, revalorizar seus conhecimentos, suas lutas históricas e suas formas de organização social, bem como fomentar uma educação contextualizada, crítica e emancipatória (Caldart, 2009).

Silva (2022, p. 292), ao tratar da política curricular e do currículo da escola do campo, escreve que:

Um ponto importante é a relação que os/as professores/as e as escolas do campo estabelecem em termos de apropriação tanto da política quanto dos textos da política curricular da Educação do Campo. Nas expressões manifestadas pelos/as participantes, ficou caracterizado que essa relação se move pelo acesso que os/as professores/as têm aos textos, sobretudo, por intermédio da formação continuada e o apoio dado pelas secretarias de educação aos/as educadores/as, no sentido de garantirem uma discussão desses textos. Nos dados levantados, ficou bastante evidente que há fortes lacunas nessa formação, o que revela a ausência de uma política consistente e permanente de formação continuada.

É uma reflexão também apontada por Mendes (2009) e Bezerra (2016) ao analisarem a apropriação da concepção da Educação do Campo por professores de escolas localizadas no campo. As orientações aos professores são centradas no currículo “oficial”, ou prescritivo, gerando dificuldades ao avanço do currículo narrativo e, portanto, à prática pedagógica voltada para processos de transformação.

Em síntese, o currículo narrativo tem aderência à concepção da Educação do Campo no que tange à valorização dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem e do contexto ao qual pertencem, incluindo suas territorialidades e identidades. Esse caminho tem sido traçado na

Educação do Campo no Brasil e registrado em obras, tais como os cinco volumes da obra *Caminhos para transformação da escola*, publicados pela editora Expressão Popular, entre 2010 e 2017, organizados por Caldart. Há uma escola em movimento no campo e, portanto, um currículo em (re)construção que faz frente às propostas oficiais construídas sem diálogo com a sociedade civil.

O currículo narrativo se destaca como uma abordagem especialmente adequada à Educação do Campo em razão da sua capacidade de valorizar a diversidade cultural das comunidades que habitam esses territórios. Cada comunidade do campo carrega histórias, saberes e práticas únicas, construídos por gerações por meio de suas relações com o território, o trabalho e os desafios enfrentados. Essas singularidades, no entanto, são frequentemente ignoradas pelos currículos tradicionais, que desconsideram as especificidades locais em prol de uma visão padronizada e homogênea de educação. Ao incorporar as narrativas individuais e coletivas ao processo educativo, o currículo narrativo resgata e legitima esses saberes como parte fundamental do aprendizado.

Educação como prática da liberdade e o currículo narrativo

As perspectivas de Arroyo (2013) e Goodson (2013; 2019; 2020) se encontram ao reconhecer o currículo como um espaço dinâmico e político, no qual as lutas de poder, identidade e conhecimento estão sempre em disputa. Ambos criticam a natureza padronizada e descontextualizada dos currículos tradicionais, que silenciam as especificidades culturais e territoriais de comunidades marginalizadas, como aquelas em áreas do campo, das florestas e das águas, por exemplo.

De acordo com Arroyo (2013), interesses hegemônicos moldam o currículo, legitimando saberes que servem aos objetivos da urbanização e do capital, o que, por sua vez, deslegitima práticas e narrativas que não estão alinhadas. Em contrapartida, Goodson (2013; 2019; 2020) sugere o currículo narrativo como uma abordagem distinta, que se concentra nas histórias de vida, valorizando o conhecimento em contextos sociais e tempos históricos apropriados.

Ambos concordam que o currículo deve ser um terreno de resistência e libertação, que tem o potencial de formar laços mais fortes entre pessoas, conhecimento e os lugares onde vivem. Arroyo (2010, p. 11) considera ser importante a mudança de postura quanto à concepção dos territórios camponeses:

... necessário também mudar o olhar voltado de forma negativa à educação do campo, ainda vista de forma precária e sem organização, pois a necessidade de mudar a visão negativa do campo e de seus povos, a fim de mudar a visão das escolas. É também ver e captar que o campo está vivo, que é um território social, político, econômico e cultural de maior tensão, e que os povos do campo, tem sua rica diversidade, afirmam-se como sujeitos políticos em múltiplas ações coletivas.

Motivado pela concepção de Freire (1987), o currículo narrativo se apresenta como uma potencialidade para uma educação crítica e emancipatória, consistente com a educação como uma prática da liberdade. A educação não pode ser simplesmente sobre a transmissão de conteúdo; ela pode ser dialógica e reflexiva e voltada para o empoderamento dos oprimidos, permitindo que se libertem das relações opressoras e dos opressores que carregam, ideologicamente, dentro de si.

Conforme destacado por Salazar et al. (2024), é pertinente trazer o conceito de educação como resistência, com amplo apoio em proposições interculturais na América Latina, onde a escola é um território para o fortalecimento das identidades culturais e para potencializar a luta contra as desigualdades estruturais.

Para Caldart (2000, p. 66):

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

Assim, há necessidade de compreender a Educação do Campo como espaço de resistência, onde a escola se confunde com a própria história da comunidade e se transforma em um campo de estudos e de argumentos para defender as identidades culturais e promover a luta contra essas desigualdades sociais.

A despeito disso, Santomé (2013) assevera que as instituições educacionais ocupam um papel político essencial na busca por justiça social e, portanto, atuam como espaços de resistência e de denúncia contra os discursos e práticas que legitimam a discriminação e as desigualdades. Ainda na visão do autor, um currículo adequado deve, em última instância, servir para tornar possível que estudantes de grupos historicamente marginalizados se vejam como sujeitos éticos, de apoio e corresponsáveis por projetos sociopolíticos voltados para a construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.

No contexto da Educação do Campo, há um debate sobre justiça curricular, do qual Ponce (2018) é uma referência, e Franco (2018), representante no âmbito das reflexões sobre a escola do campo, com sua tese intitulada *Um olhar sobre as escolas localizadas no campo no município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular*. Para Franco (2018, p. 165):

O caminho da construção do currículo para os sujeitos do campo deve buscar indagações da justiça nas 3 (três) dimensões da justiça curricular: 1) a **dimensão do conhecimento** – Que conhecimento interessa? A quem interessa? Interessa o conhecimento que vai fazer a diferença para o aluno, para o professor, um conhecimento que construa a vida digna em todas as dimensões ... 2) a **dimensão do cuidado** – O cuidado na educação e na justiça curricular é fundamental, os seres humanos precisam de cuidados; 3) a **dimensão da convivência** – Uma escola tem de zelar para uma convivência democrática, por uma convivência que não imprima a competitividade, que valorize a construção coletiva.

Na Educação do Campo, o currículo deve dialogar com a realidade dos trabalhadores camponeses, articulando formação humana, trabalho, cultura e luta social (Caldart, 2012). A diversidade cultural é um elemento central para a construção de identidades e de uma educação significativa. Narrativas sobre luta por terra e práticas sustentáveis fortalecem o vínculo dos estudantes com suas comunidades. Salazar et al. (2024) ressaltam a importância de integrar línguas, histórias e práticas locais ao currículo, como forma de valorizar as identidades culturais. Uma abordagem intercultural, como nas experiências de educação bilíngue em áreas camponesas, amplia o impacto do currículo narrativo e aprofunda as vivências dos sujeitos no processo educativo.

Ao legitimar essas vivências no currículo, a educação passa a ser vista não como algo imposto de fora, mas como um processo que emerge das próprias realidades locais. Isso promove um sentimento de pertencimento e identidade entre os estudantes, ao mesmo tempo em que fortalece a autonomia das comunidades, ao reconhecer o valor de seus saberes. Além disso, a valorização da diversidade cultural contribui para uma educação crítica, que não apenas respeita as diferenças, mas também problematiza as desigualdades e os processos de exclusão que historicamente marginalizaram as populações do campo. O currículo narrativo, portanto, transforma a diversidade cultural em um recurso pedagógico potente, capaz de enriquecer o aprendizado e promover a emancipação dos sujeitos no contexto da Educação do Campo.

Uma das principais contribuições do currículo narrativo é a superação do currículo padronizado, que organiza os conteúdos de modo uniforme e desconsidera as vivências concretas de estudantes e professores. Esse modelo tradicional, amplamente criticado por sua

rigidez, ignora a diversidade de contextos sociais e culturais, ao tratar o conhecimento como algo estático e desvinculado das realidades locais. Em contraposição, o currículo narrativo permite um planejamento pedagógico que se fundamenta nas experiências reais dos sujeitos e promove uma educação que dialoga diretamente com as especificidades e necessidades de cada comunidade.

Na Educação do Campo, onde as vivências são profundamente marcadas pelas relações com o território, a terra e as práticas comunitárias, o currículo narrativo se apresenta alinhado e comprometido com a transformação. Ele possibilita que o processo educativo parta das histórias de vida e dos saberes de estudantes e professores, a fim de estabelecer relações entre o conteúdo escolar e as realidades do campo. Por exemplo, um professor pode planejar atividades que explorem a relação dos estudantes com a agricultura familiar, a preservação ambiental ou a luta por direitos, utilizando essas experiências como ponto de partida para o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas.

Ao substituir a padronização pela contextualização, o currículo narrativo também ressignifica o papel do professor, que deixa de ser um mero transmissor de conteúdos prescritivos, como na educação bancária (Freire, 1987), e passa a atuar como mediador. Alinhado a um planejamento que envolve a comunidade no processo educativo, o currículo narrativo caminha em direção à promoção da autonomia dos sujeitos, ao reconhecer o valor de suas trajetórias e perspectivas.

Em síntese, o currículo narrativo transforma a escola em um espaço de construção coletiva do conhecimento e rompe com a lógica de sua mera reprodução, o que caracteriza o currículo tradicional e cria oportunidades para uma educação libertadora. A proposição de Goodson (2013; 2019; 2020) representa um avanço significativo, pois apresenta um modelo que operacionaliza a crítica ao currículo tradicional, convertendo-a em uma prática pedagógica concreta. Enquanto Arroyo (2013) enfatiza a importância de um currículo que valorize a territorialidade e as lutas sociais, suas contribuições estão mais voltadas à problematização do currículo como um espaço político e cultural, sem detalhar uma estrutura específica. O currículo narrativo, por sua vez, oferece uma metodologia definida, que não apenas reconhece a importância das narrativas locais, mas as coloca no centro do processo educativo. Goodson (2013; 2019; 2020), ao criticar as limitações do currículo hegemônico, apresenta caminhos para a construção de um currículo que dialogue com as especificidades culturais e sociais de comunidades, como as do campo.

Currículo prescritivo interrogado pelo currículo narrativo: desafios à Educação do Campo

O currículo prescritivo exige dos professores a reprodução de conteúdos previamente selecionado e quase sempre dispensa os saberes adquiridos na vivência dos professores e na cultura local, algo que Tardif (2006) denomina de saberes da experiência docente. O autor chama a atenção para o fato de que as formações docentes não podem ser dissociadas da experiência dos professores e do contexto social em que atuam, sendo tão importantes quanto os saberes acadêmicos ou científicos. Entretanto, o autor afirma que “até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares... sem nenhuma conexão com a ação profissional” (Tardif, 2006, p. 23). Ele deixa claro que o sistema educacional despreza o trabalho docente e seu conhecimento; como consequência, cria-se um círculo que vai se perpetuando e está presente nas formações de professores.

No que tange à Educação do Campo, conforme já discorremos sobre sua natureza, a situação da formação de professores para atuarem nas escolas do campo se torna muito mais grave quando se descola o conhecimento acadêmico dos saberes da comunidade e das experiências do professor, derivadas do meio social e territorial.

Dessa forma, a formação docente tende a ser unidirecional e não se aproveita da dialética desses fatores essenciais para o professor do campo. Rossato e Assunção (2019) destacam que as formações de professores têm se dedicado à preparação técnico-didática sem, contudo, reconhecer o professor como um profissional do desenvolvimento humano. Essa limitação ocorre porque as formações têm os conteúdos disciplinares como eixo norteador.

Considerando essas prerrogativas, o principal desafio para a implementação do currículo narrativo na Educação do Campo é a formação dos professores, pois não há nenhuma ênfase nas especificidades das comunidades do campo e à valorização de suas narrativas. Essa lacuna formativa dificulta que os professores compreendam e implementem práticas pedagógicas embasadas no currículo narrativo, comprometendo a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade vivida pelos sujeitos do campo.

Além disso, muitos professores que trabalham na Educação do Campo foram formados em contextos urbanos, o que reforça o distanciamento em relação à realidade das comunidades camponesas. Essa desconexão dificulta o entendimento das particularidades culturais, sociais e econômicas do campo, bem como a valorização das histórias de vida como elemento central no planejamento curricular. Nesse sentido, Freire (1997, p. 66) lembra que “as educadoras

precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola.”

Sem uma formação específica que os prepare para trabalhar com narrativas e dialogar com as demandas locais, os professores tendem a reproduzir os modelos tradicionais e a perpetuar a descontextualização do currículo. Nessa perspectiva, a formação de educadores do campo deve estar intrinsecamente ligada a um processo contra-hegemônico de construção do conhecimento, no qual os sujeitos devem se tornar agentes críticos e transformadores da realidade. Como destacam Sá, Molina e Barbosa (2011, p. 84), “na questão da Educação do Campo, o que está em jogo é a constituição de novas gerações de intelectuais orgânicos para conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra-hegemônico”. Reforçamos que a formação de professores do campo não pode ser reduzida à mera reprodução de conteúdos, mas deve estruturar-se como um processo de emancipação coletiva e de fortalecimento dos saberes locais.

Outro aspecto a ser considerado nesse contexto é a ausência de políticas públicas que incentivem e fortaleçam a formação continuada de professores do campo em consonância com o currículo narrativo. A carência de programas específicos e de materiais pedagógicos contextualizados agrava esse cenário, pois deixa os professores sem suporte adequado para transformar suas práticas. Assim, para que o currículo narrativo se torne uma realidade na Educação do Campo, é fundamental investir em políticas e ações de formação continuada que valorizem o estudo da concepção crítica de educação, da Educação do Campo, do currículo, do campo e da prática pedagógica transformadora.

Portanto, superar a fragilidade na formação de professores em relação ao currículo narrativo é um desafio que exige esforços coordenados entre instituições de ensino, governos e comunidades. A formação inicial e continuada dos professores deve ser repensada para incluir a valorização das narrativas de vida e a compreensão das dinâmicas sociais e culturais do campo. Somente assim será possível construir práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e contribuam para a emancipação das populações camponesas.

Uma prática pedagógica narrativa que exemplifica o potencial do currículo narrativo na Educação do Campo é a realização de projetos embasados em histórias de vida e mapeamento territorial. Esses projetos podem envolver os estudantes na escuta e análise de narrativas das próprias comunidades, como relatos sobre a história local, práticas culturais, tradições e desafios enfrentados no decorrer do tempo. Por meio dessas atividades, os

estudantes acabam por aprofundar seu vínculo com o território; essas narrativas podem ser transformadas em ricos materiais pedagógicos, como mapas comunitários, registros audiovisuais ou exposições. O mapeamento territorial, em particular, pode incluir o levantamento de práticas agrícolas, pontos históricos, manifestações culturais e até conflitos socioambientais, permitindo que o currículo dialogue diretamente com a realidade vivida pelos sujeitos.

Repensar o currículo na Educação do Campo é uma necessidade urgente diante das limitações impostas pelo modelo tradicional, que apenas reforça as desigualdades históricas. O currículo narrativo, ao valorizar as histórias de vida e os saberes locais, apresenta-se como uma alternativa potente para transformar a escola em um espaço de resistência e emancipação. Entretanto, sua implementação exige uma mudança de perspectiva pedagógica e fortalecimento de políticas públicas que viabilizem a formação docente e a construção coletiva dos currículos. Assim, este artigo aponta para a necessidade de um debate mais amplo sobre os caminhos da Educação do Campo, abrindo horizontes para pesquisas que aprofundem suas bases teóricas e práticas.

Portanto, repensar o currículo na Educação do Campo, à luz do currículo narrativo, significa superar as limitações do modelo tradicional e construir uma educação que dialogue com as diversidades e os desafios das populações do campo. Trata-se de uma oportunidade de transformar o currículo em um território de humanização, no qual os sujeitos sejam protagonistas na construção de saberes que respeitem suas culturas e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Considerações finais

O conhecimento produzido sobre o currículo narrativo na Educação do Campo revela que a construção curricular não pode ser um processo dissociado das realidades dos sujeitos. A produção de bibliografia sobre a Educação do Campo, em especial a formação de professores, segundo os estudos analisados neste artigo, permite compreender que o currículo prescritivo reforça desigualdades históricas e contribui para a marginalização dos saberes do campo. Os estudos sobre o currículo narrativo apontam para um caminho político-pedagógico que valoriza e se movimenta tendo como referência as histórias de vida e as identidades locais, em relação com o contexto macrossocial e suas contradições.

A literatura investigada indica que o currículo é um espaço de disputa (Arroyo, 2013; Freire, 1987), no qual forças hegemônicas tentam padronizar e homogeneizar os processos educativos, enquanto os movimentos de resistência buscam afirmar a diversidade de saberes e formas de vida. A Educação do Campo, ao adotar uma perspectiva crítica e libertadora, insere-se nessa luta ao reivindicar um currículo que dialogue com a territorialidade, a cultura e as narrativas dos sujeitos.

Contudo, a implementação do currículo narrativo ainda enfrenta desafios importantes, especialmente no que se refere à formação docente e à ausência de políticas públicas que fortaleçam essa metodologia. Para que esse modelo se consolide, é necessário que educadores, gestores e pesquisadores ampliem o debate e proponham práticas pedagógicas que superem a lógica tradicional e valorizem as múltiplas formas de conhecimento presentes no campo.

Em última análise, a adoção do currículo narrativo na Educação do Campo representa um caminho essencial para superar as limitações do modelo tradicional. Ela propõe uma educação que não só respeita as diversidades e os desafios das populações camponesas, mas as coloca no centro da construção de saberes, fomentando a humanização e contribuindo ativamente para uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

Arroyo, M. G. (2010). Prefácio. Escola: terra de direito. In M. I. A. Rocha, & S. M. Hage. (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Autêntica.

Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. São Paulo, SP: Vozes.

Bezerra, D. R. dos S. (2016). *O processo de apropriação da política da Educação do Campo por profissionais de uma escola no interior do estado de São Paulo*. [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica co-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.

Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual, *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-43. qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/161/357?inline=1

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Vozes.

Bourdieu, P. (2011). *A distinção: crítica social do julgamento*. Zouk.

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In R. S. Caldart et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Caldart, R. S. (Org.) (2010). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo*. Expressão Popular.

Caldart, R. S. (Org.) (2015). *Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo*. Expressão Popular.

Caldart, R. S. (Org.) (2015). *Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo*. Expressão Popular.

Caldart, R. S., & Villas Bôas, R. L. (Orgs.) (2017). *Pedagogia Socialista: legado da Revolução de 1917 e desafios atuais*. Expressão Popular.

Caldart, R. S. (Org.) (2017). *Caminhos para transformação da escola: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo*. Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2009). Notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, 7(1), 35-64.

Caldart, R. S. (2000). A escola do campo em movimento. In C. Benjamin & R. S. Caldart. *Projeto popular e escolas do campo*. Coleção por uma Educação do Campo, 3.

Carneiro, M. J. (2007). Juventude e novas mentalidades no cenário rural. In M. J. Carneiro & E. G. Castro (Orgs.). *Juventude rural em perspectiva*. Mauad X.

Contreras, J. (2002). *A autonomia do professor*. Cortez.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Penso.

Franco, Z. G. E. (2018). *Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular* [Tese de Doutorado não publicada]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Olhos d'Água.

Goodson, I. F. (2020). Aprendizagem, currículo e política de vida: Obras selecionadas de Ivor F. Goodson.

Goodson, I. F. (2019). *Currículo, narrativa pessoal e futuro*. Editora da Unicamp.

Goodson, I. F. (2013). *Currículo: teoria e história*. Vozes.

Gramsci, A. (2002). *Cadernos do Cárcere* (edição de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques). (Vols. 3-5). Civilização Brasileira.

Guedes, A. D. (2016). Lutas por terra e território, desterritorialização e território como forma social. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 18(1), 23. <https://doi.org/10.22296/2317-1529.2016v18n1p23>

Malagodi, E., & Marques, R. (2007). Para além de ficar ou sair: as estratégias de reprodução social dos jovens em assentamentos rurais. In M. J. Carneiro & E. G. Castro (Orgs.). *Juventude rural em perspectiva*. Mauad X.

Mendes, M. M. (2009). *A escola do campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da Rede Estadual de Educação do Paraná* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Mendes, M. M. (2017). *Especificidades da educação e da escola do campo: documentos oficiais e produção bibliográfica em análise (1996-2016)* [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Molina, M. C. (2003). A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade de Brasília, Brasília.

Molina, M. C., & Freitas, H. C. de A. (2011). Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Revista Em Aberto*, 24(85), 17-31. <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072/2807>.

Moreira, A. F., Silva, T. T. (orgs.). (2006). *Currículo, cultura e sociedade*. Cortez.

Ponce, B. J. (2018). O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. *Currículo sem fronteiras*, 18(3), 785-800. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>

Rossato, M., & Assunção, R. (2019). O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente. In M. Rossato & V. L. A. Peres. *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. Appris.

Sá, L. M., Molina, M. C., & Barbosa, A. I. C. (2011). A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. In M. C. Molina & H. C. de A. (Orgs.). *Freitas Educação do Campo. Em Aberto*, 24(85), 1-177. <https://portalbiblioteca.ufra.edu.br/images/Ebook/letrasportugues/educacaodocampo.pdf>

Salazar, D. M. D., Loaiza, M. A. T., & Hoyos, A. P. V. (2024). Interculturality in Latin American Rural Bilingual Education: A Systematic Literature Review. *Profile: Issues Teach. Prof. Dev.*, 26(2), 199-215. <https://doi.org/10.15446/profile.v26n2.109822>

Santomé, J. T. (2013). *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação*. Penso.

Santomé, J. T. (2004). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Penso.

Schunk, R. J., Lorenzon, M. (2022). O pensamento de Paulo Freire e a Educação do Campo na contemporaneidade. In E. M. Senhora. (Org.). *Educação do Campo: pedagogia, currículo e formação docente*. Iole Editora.

Silva, S. J. R. da. (2022). A política curricular e o currículo escolar nas escolas do campo: concepções e práticas em Santa Catarina [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Souza, M. A. de, & Paula, R. A. da C. (2022). Pronera: da política pública à práxis pedagógica nas escolas do campo. *Revista Inter-Ação*, 47(2), 359-373, 2022. <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72158>

Souza, M. A. de. (2020). Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. *Educ. rev.*, 36, e208881. <https://doi.org/10.1590/0102-4698208881>

Souza, M. A. de. (2016a). *Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015*. Editora da UFPR.

Souza, M. A. de (2016b). A Educação do Campo no Brasil. In E. C. de Souza & V. L. J. Chaves (Orgs.). *Documentação, Memória e História da Educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade* (Vol. 1). Copiart.

Souza, M. A. de. (2021). Educação e contradição no campo: e as escolas públicas?. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(esp2), 1231-1252. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15123>

Tardif, M. (2006). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 04/04/2025

Aprovado em: 03/10/2025

Publicado em: 17/12/2025

Received on April 04th, 2025

Accepted on October 03th, 2025

Published on December, 17th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content 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

Amorim, F., & Souza, M. A. (2025). O currículo narrativo na Educação do Campo como perspectiva de superação ao currículo prescritivo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19705.