

O currículo da Educação do Campo no contexto das legislações nacionais¹

Cleide Carvalho de Matos¹, Genylton Odilon Rêgo da Rocha²

^{1, 2} Universidade Federal do Pará - UFPA. Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Campus Universitário de Marajó. Alameda IV, Parque Universitário. Breves - PA. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: cleidematos@ufpa.br

RESUMO. A presente pesquisa apresenta uma análise das prescrições curriculares para a Educação do Campo no Brasil a partir das legislações educacionais. Tem como objetivo compreender as relações políticas, econômicas e sociais e suas reverberações na prescrição curricular para a Educação do Campo. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Os documentos analisados foram: Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-lei nº 8.529/46, Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-lei nº 9.613/46, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 4.024/61; Lei 5.692/71 e Lei 9.394/96, as Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBEC – Resolução CNE/CEB Nº. 1 – de 3 de abril de 2002 e Diretrizes Complementares para a Educação Básica do Campo - Resolução CNE/CEB 2/2008. Constatamos que o currículo pensado para as áreas rurais – embora regulamentado pelas mesmas normas que os destinados às populações urbanas – possui especificidades que o diferenciam, pois, a ação educativa direcionada ao campo tem como intencionalidade a inserção dos alunos no trabalho produtivo.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Educação do Campo, Currículo.

The curriculum for the Rural Education in the context of national legislation

ABSTRACT. The present research presents an analysis of the curricular prescriptions for the Rural Education in Brazil considering the educational legislations. Its objective is to understand the political, economic and social relations and their reverberations in the curricular prescription for the Rural Education. The study was carried out through bibliographical and documentary research. The documents analyzed were: Organic Law of Primary Education - Decree-Law No. 8.529/46, Organic Law of Agricultural Education - Decree-Law No. 9.613/46, Brazilian Educational Laws and Guidelines 4.024/61; Law 5.692/71 and Law 9.394/96, the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools - DOEBEC - CNE/CEB Resolution N°. 1 - April 3, 2002 and Complementary Guidelines for Basic Rural Education - Resolution CNE/CEB 2/2008. We found that the curriculum designed for rural areas - although regulated by the same norms as those for urban populations - has specificities that differentiate it, since the educational practice planned to rural areas has as its intentionality the insertion of students in productive work.

Keywords: Educational Policies, Rural Education, Curriculum.

El currículum de la Educación Rural en el contexto de las legislaciones nacionales

RESUMEN. La presente investigación presenta un análisis de las prescripciones curriculares para la Educación Rural en Brasil a partir de las legislaciones educacionales. Tiene como objetivo comprender las relaciones políticas, económicas y sociales y sus repercusiones en la prescripción curricular para la Educación Rural. El estudio fue realizado por medio de investigación bibliográfica y documental. Los documentos analizados fueron: Ley Orgánica de la Enseñanza Primaria – Decreto-ley nº 8.529/46, Ley Orgánica de la Enseñanza Agrícola – Decreto-ley nº 9.613/46, las Leyes de Directrices y Bases de la Educación Nacional Ley 4.024/61; Ley 5.692/71 y Ley 9.394/96, las Directrices Operacionales para la educación Básica en las Escuelas del Campo – DOEBEC – Resolución CNE/CEB Nº. 1 – del 3 de abril de 2002 y Directrices Complementarias para la Educación Básica Rural - Resolución CNE/CEB 2/2008. Constatamos que el currículum pensado para las áreas rurales – aunque reglamentado por las mismas normas que los destinados a las poblaciones urbanas – posee especificidades que lo diferencian, pues, la acción educativa orientada hacia el campo tiene como intención la inserción de los alumnos en el trabajo productivo.

Palabras clave: Políticas Educativas, Educación Rural, Currículum.

Introdução

No Brasil, do ponto de vista histórico, a Educação do Campo é um espaço marcado por contradições, conflitos e interesses, orientados pelos pressupostos de um Estado capitalista que intervém no processo educativo em função das prioridades do capital. Isso equivale a dizer que a escolarização é parte de um plano geral, político-administrativo nacional, merecendo, portanto, ser reinterpretada no concernente a seus objetivos e direcionamentos.

Neste artigo, o objetivo é compreender as relações políticas, econômicas e sociais e as reverberações na prescrição curricular para a Educação do Campo. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Os documentos analisados foram: Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-lei nº 8.529/46, Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-lei nº 9.613/46, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 4.024/61; Lei 5.692/71 e Lei 9.394/96, as Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo – DOEPEC – Resolução CNE/CEB Nº. 1 – de 3 de abril de 2002 e Diretrizes Complementares para a Educação Básica do Campo - Resolução CNE/CEB 2/2008. Tais documentos foram tratados em conformidade com as dimensões da análise

documental, tal como proposta por Cellard (2008), a saber: o contexto, o(s) autor(es), a autenticidade ou confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Na análise dos documentos procuramos compreender as questões, econômicas, ideológicas, sociais, culturais, históricas e políticas que contribuíram para a sua produção, imprimindo significado ao corpus de análise. Nesta perspectiva, os documentos são concebidos como um constructo social que só têm sentido se analisados no interior desta conjuntura.

Este artigo compõe-se de duas partes. Na primeira, iniciamos a discussão apresentando a Educação do Campo na ótica do movimento ruralista e das ideias escolanovistas; em seguida, abordamos os ideais escolanovistas para a Educação do Campo. Na segunda, destacamos a Educação do Campo no contexto da legislação educação, focalizamos as Leis Orgânicas do Ensino, mais precisamente, da Lei Orgânica do Ensino Primário e da Lei Orgânica do Ensino Agrícola e, por fim, trabalhamos com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A Educação do Campo na ótica do movimento ruralista e das ideias

escolanovistas

O desenvolvimento político-econômico e social implantado no Brasil com o advento da República esteve atrelado ao processo de urbanização do país, de modo que a sociedade brasileira somente despertou para os problemas no meio rural por ocasião do forte movimento migratório ocorrido nos anos 1910/20. É nesse período que a preocupação das elites brasileiras com a educação rural começa a se configurar em ações efetivas, visando, sobretudo, a diminuição da migração campo-cidade (Maia, 1982; Fonseca, 1985).

O êxodo rural configurava-se como ameaça às populações urbanas que passaram a ver esse contingente populacional como foco de problemas sociais. Como resultado dessa preocupação, surge o movimento ruralista arquitetado pela oligarquia rural preocupada em manter o trabalhador no campo.

O movimento ruralista...é muito mais do que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural. O que realmente o define é sua face político-ideológica que permanece oculta pela questão educacional. Comprometido com a manutenção do 'status quo', contribui para uma percepção viesada (sic) da contradição cidade-campo como algo 'natural', concorrendo consequentemente para perpetuação. Ao que parece a grande 'missão' do

professor rural seria a de demonstrar a 'excelência da vida no campo', convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana. (Maia, 1982, p. 28).

A proposta de educação do movimento ruralista cumpria uma função político-ideológica que estava acima das preocupações com os problemas educacionais. Era o ponto de convergência das políticas ruralistas para garantir a qualificação do trabalhador de acordo com as exigências do mercado e mantê-lo "preso" às raízes campesinas, com apoio do setor industrial ameaçado pelo "inchaço" das cidades e pela impossibilidade de absorver essa mão de obra.

No seio deste movimento surge o "ruralismo pedagógico" pautado na defesa de 'uma escola "adequada" à realidade local e regional, que "exaltasse" a vida no campo e o trabalho do camponês. No entanto, "... a instrução popular deveria ser de tal conteúdo que aperfeiçoasse o povo sem deixar de ser trabalhador, sem criar nele a veleidade de querer sair de sua classe, de não aceitar disciplinadamente sua função no sistema de produção". (Fonseca, 1985, p. 56).

Desta forma, a educação passa a ser vista como o melhor mecanismo para conter essa migração interna e como tentativa de promover a volta do homem ao

campo. Essa proposta se transformou em justificativa para legitimar todas as iniciativas destinadas à Educação do Campo. Assim, políticos e educadores comprometidos com a manutenção do *status quo* contribuíram para disseminação da ideia de que a contradição cidade-campo era natural. Essa postura conservadora permaneceu como fio condutor das políticas oficiais de Educação Rural daí por diante (Fonseca, 1985).

O ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, mantendo a educação vinculada à tradição colonial e, deste modo, distanciada das exigências econômicas vigentes no momento. Somente após os primeiros indícios de uma transformação mais profunda no modelo econômico baseado na agroexportação é que a escolaridade, de maneira geral, tomaria posições mais arrojadas. Tal fenômeno foi influenciado por dois aspectos: “Primeiramente, os ideais escolanovistas e progressistas em educação lançadas pelos ‘Pioneiros da Educação Nova’; em segundo lugar, as novas tendências sociais e políticas oriundas das reivindicações urbanizantes iniciadas na década de 1920”. (Leite, 2002, p. 29).

Os ideais escolanovistas de educação influenciaram o pensamento educacional brasileiros, resultando no surgimento de várias tendências pedagógicas, as quais

Nagle (1974) irá classificá-las em duas categorias: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico.

O entusiasmo pela educação é caracterizado por Nagle (1974, p. 99) como a “crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo”. O otimismo pedagógico, por sua vez, pautava-se na “crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro”. (Nagle, 1974 p. 99-100). Isso significa que não era prioritária apenas a abertura de mais escolas, mas modificar a própria pedagogia, o processo de ensino e aprendizagem, os instrumentos de avaliação, a forma de gestão da escola e, inclusive, a arquitetura escolar.

No século XX, ante a consolidação da ordem capitalista burguesa, marcado pelo desenvolvimento da indústria nacional, o ensino sofre transformações radicais. A crença na educação como elemento de transformação social promoveu a abertura da escola para o povo, colocando em evidência a necessidade de formação de um homem novo. A educação deveria assumir a tarefa

de construir esse novo homem, necessário à sociedade industrial nascente.

Nessa perspectiva, a escola assume a função socializadora, com centralidade no indivíduo e nos processos de aprendizagem, assim também como instrumento equalizador das desigualdades sociais e como o lugar de aprendizado da democracia, sendo considerada a principal alavanca para conduzir o Brasil à altura dos países mais “civilizados do século”.

Tal propósito impulsionou o desenvolvimento de ações políticas que ganharam evidência, sobretudo nos anos vinte do século passado, principalmente a partir da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Esse movimento se expande com a realização das Conferências Nacionais de Educação, a partir de 1927, atingindo plena visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, (Gadotti, 2006).

Essa mobilização abre espaço para a organização das associações escolares, o debate e a proposição das diretrizes e bases da educação, de um Sistema Nacional de Educação, com o objetivo de assegurar a organização e a fiscalização da educação em âmbito nacional.

Na década de 1920, várias reformas educacionais foram promovidas nos Estados brasileiros, inspiradas nos ideais

escolanovistas. Entre elas, importa destacar as reformas de Sampaio Dória, no ano de 1920, em São Paulo; de Lourenço Filho, em 1923, no Ceará; de Anísio Teixeira, em 1925, na Bahia; de Francisco Campos, em 1927, em Minas Gerais; de Fernando de Azevedo, em 1929, no Distrito Federal; de Carneiro Leão, em 1929, em Pernambuco e a de Lourenço Filho, em São Paulo, em 1930.

Essas reformas impulsionaram debates e questionamentos sobre a educação jesuítica, considerada de “caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos” (Gadotti, 2006, p. 231). De acordo com tais reformas, era urgente a intervenção do Estado na organização do sistema escolar, destacando a importância da ênfase no método e nas ciências como elementos indispensáveis ao processo de ensinar em contraposição contundente ao conteúdo enciclopedista.

No Manifesto dos Pioneiros o problema da educação rural é apresentado, porém a proposta de solução do problema tem como base a “extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissionalizante, baseado no exercício normal do trabalho em cooperação”. (Ghiraldelli Jr., 2006, p. 47).

O Manifesto, ao defrontar-se com a

educação do trabalhador, propõe adaptar a “escola do trabalho” aos moldes da “escola profissionalizante”. Apresenta, assim, uma educação diferenciada para os trabalhadores do campo e da cidade, um sistema educacional dual, pautado na lógica do desenvolvimento industrial. A ideia da “escola única”, fundada nos interesses da criança e no seu desenvolvimento “de dentro para fora”, não é pensada para a educação do trabalhador (Ghiraldelli Jr., 2006), fato que revela a contradição dos ideais escolanovistas de educação.

Sob a égide dos ideais escolanovistas de educação, o ruralismo pedagógico ganha impulso, uma vez que a proposta de educação para o meio rural brasileiro, tal como defendida por esses pensadores, corroborava o fortalecimento das oligarquias rurais.

A corrente escolanovista reforçava essa posição ‘da escola colada à realidade’, baseada no princípio de ‘adequação’ e, assim, colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isto porque a ‘fixação do homem ao campo’, a ‘exaltação da natureza agrária do brasileiro’ faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses. (Maia, 1982, p. 27).

Entretanto, é, sobretudo, a partir da década de 1930 que o debate sobre a educação rural ganha iniciativas concretas com a promulgação das Leis Orgânicas do

Ensino.

A Educação do Campo no contexto da legislação educacional

Neste trabalho iremos nos ater mais, especificamente, ao Decreto-lei nº 8.529/46 que regulamenta o ensino primário e ao Decreto-lei nº 9.613/46 que estabeleceu o ensino agrícola e nas leis de Diretrizes e Bases da Educação e Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo.

O decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, organizou o ensino primário em dois ciclos de formação, o primeiro denominado de curso fundamental e o segundo de curso complementar. Para os jovens e adultos que não tinham frequentado a escola na idade própria, a opção era o curso supletivo com duração de dois.

O Decreto supracitado instituiu uma legislação nacional para o ensino primário, definiu a duração do curso, assim também como estabeleceu as disciplinas que passaram a compor o currículo.

O curso fundamental com duração de quatro anos tinha como objetivo possibilitar uma formação geral para os alunos, utilizando-se de um currículo com matérias científicas e humanísticas com uma presença mais equilibrada das ciências físicas e naturais, cujo estudo começa na

primeira série e na terceira se desdobra em física, química e história natural.

O caráter enciclopédico do currículo deslocado do contexto nacional e local, associado a um sistema rigoroso de avaliação, permaneceu favorecendo uma minoria, pois nem todos tinham condições econômicas para passar cinco anos adquirindo uma “sólida cultura geral”, como por exemplo: a maioria da população, principalmente a classe trabalhadora do campo e da cidade.

Para esses alunos a educação primária tinha outros objetivos e conteúdos. Esses objetivos visavam oferecer às crianças do campo meios de aquisição de conhecimento relativos à agricultura e desenvolver hábitos e atitudes tendentes a criar mentalidade agrícola (Silva, 1970).

Por isso, era necessário estabelecer relações pedagógicas entre o currículo prescrito oficialmente e as atividades agrícolas. Desta forma, bastaria garantir a adaptação do programa às necessidades locais, o que significava inserir os alunos nos conhecimentos necessários para o trabalho na agricultura, como por exemplo:

Em linguagem – redação de cartas, com pedido de informações, etc., relatórios, fichas, resumos, ofícios, convites, observações diversas, relativos a atividades específicas do clube e das demais instituições a ele relacionadas. Em matemática – medição e avaliação de área de

terrenos, traçados de canteiros, cálculo de distâncias entre as mudas na horta, no jardim, no pomar. Cálculos com dinheiro, por meio de compra e venda de produtos agrícolas, despesa com transporte e material agrícola, percentagem de lucro ou de perda, etc. Em estudos naturais – estações do ano, época de plantio e de colheita, germinação, solo, conhecimento da vida dos animais e das plantas, pragas da agricultura. Em estudos sociais – meios de comunicação e transporte, a agricultura no tempo dos índios e agora, a vida nas diferentes áreas do Estado e do País, os produtos agrícolas trazidos para o Brasil nos tempos coloniais. Em higiene – hábitos de alimentação, higiene das mãos após o trabalho na terra, os germes nela encontrados e que nos causam doenças, etc. Em desenho e artes aplicadas – aproveitar motivos típicos para as mais variadas aplicações. Executar flores, cintos, cestos, bolsas, etc., aproveitando de sementes, cápsulas de frutos secos, palhas, bambu e outros materiais. (Silva, 1970, p. 33).

Todas as disciplinas ministradas no ensino primário do meio rural deveriam abordar a questão agrícola para despertar nos alunos o interesse pelo trabalho na agricultura; o currículo envolvia questões relativas a todo o processo de produção, desde o plantio até a comercialização do produto final. Esse currículo visava atender o desenvolvimento do campo por meio da renovação das técnicas de trabalho e produção, de acordo com os objetivos extensionistas.

Os alunos do meio rural que conseguiam concluir o primário, a opção

era continuar no ensino agrícola, que na organização do sistema de ensino correspondia ao secundário com duração de sete anos. No entanto, contrariamente ao caráter propedêutico do ensino secundário, o ensino agrícola tinha um caráter de terminalidade.

A Lei Orgânica do ensino agrícola, Decreto-lei nº 9.613/46, foi também promulgada logo após o fim do Estado novo, com o objetivo de preparar profissionalmente os trabalhadores da agricultura (art. 1º). Para alcançar tal propósito, deveria atender aos interesses de formação técnico-profissional dos agricultores, contribuir no fortalecimento dos estabelecimentos agrícolas e no desenvolvimento da economia nacional, conforme especificado no art. 2º

O ensino agrícola deverá atender: 1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana. 2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra. 3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura. (Brasil, 1946).

De acordo com o Decreto-lei supracitado, o ensino agrícola ficou organizado em dois ciclos básicos de formação: o primeiro com duração de

quatro anos era formado por dois cursos, a saber: Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola. O segundo ciclo tinha duração de três anos e oferecia duas modalidades de cursos: o Agrotécnico e o Agrícola Pedagógico; ambos ministrados em escolas agrotécnicas.

Nesse período, a oferta do ensino primário estava também em processo de regulamentação e expansão em decorrência da promulgação da lei orgânica nº 8.529/46 apresentada na sessão anterior. Por isso, os estabelecimentos de ensino que ofereciam o curso de iniciação agrícola poderiam ministrar o ensino primário para os candidatos que não tinham essa habilitação necessária para admissão no ensino agrícola, conforme especificado no artigo 65 do Decreto-lei nº 9.613/46, “As escolas de iniciação agrícola poderão ministrar ensino primário, de conformidade com a legislação competente, a adolescentes analfabetos ou que ainda não tenham recebido aquele ensino de modo satisfatório, e que sejam candidatos ao curso de iniciação agrícola”.

Com relação ao currículo do ensino agrícola, o referido decreto é omissivo, apenas destaca a preocupação com a educação moral e cívica, estabelecendo que a mesma deva ser trabalhada em todo o programa do ensino agrícola.

Os estabelecimentos de ensino

agrícola tomarão cuidado especial e constante com a educação moral e cívica de seus alunos. Essa educação não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará da execução de todos os programas que dêem ensejo a êsse objetivo, e, de um modo geral, do próprio processo da vida escolar, que em tôdas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico. (Art. 44).

O fortalecimento dos valores do patriotismo é uma das questões centrais que deve perpassar todo o currículo. A preocupação com o desenvolvimento do espírito nacionalista e da unidade nacional surge em decorrência da intensificação da imigração de estrangeiros que chegavam para trabalhar na agricultura (Oliveira, 2007). Por isso, era necessário estabelecer a educação moral e cívica para fomentar o sentimento de pertencimento a nação brasileira.

O currículo prescrito para os dois cursos do 1º ciclo do ensino agrícola apresenta uma divisão entre as disciplinas de cultura geral e as disciplinas de cultura técnica. Há predominância das ciências humanas, físicas e naturais, mesmo em se tratando dos cursos de iniciação agrícola.

O desenvolvimento de técnicas modernas na agricultura era a tônica do currículo prescrito para os cursos que faziam parte do ensino agrícola. Por isso, desde o curso de iniciação agrícola já havia um conjunto de disciplinas formatadas para

atender essa exigência demandada pelo setor produtivo.

Para Oliveira (2007 p. 106), “apesar da Lei Orgânica do Ensino ter sistematizado o ensino profissional agrícola e proporcionado a articulação entre os níveis e modalidades de ensino permitindo ao aluno prosseguir no seu processo de escolarização até o ensino superior”, limitou o acesso dos alunos somente a cursos relacionados à área agrícola.

Assim, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola favoreceu a implementação de uma educação diferenciada para a classe trabalhadora. Garantiu a institucionalização do ensino técnico como estratégia para promover o desenvolvimento da agricultura. Propiciou um instrumental técnico para os trabalhadores do campo, contribuindo para a sua fixação nesse meio. Portanto, a prerrogativa de fixar o homem no campo (movimento ruralista) continuou como fio condutor das ações implementadas no meio rural.

O desenvolvimento do ensino em áreas rurais, nos seus três níveis, a saber: primário, secundário e superior, embora regularmente pelas mesmas normas que os destinados às populações urbanas, têm especificidades, ambos direcionam a ação educativa no campo para a inserção dos

alunos no trabalho produtivo.

Após a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, os esforços foram direcionados para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A década de 1950 foi marcada por intensas discussões e embates políticos entre privatista, educadores e intelectuais da educação sobre a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Nessas discussões estavam em disputa os interesses do ensino público e do ensino privado; ambos queriam assegurar no texto da lei a vinculação de recursos públicos para o financiamento da educação.

Em 1955 foi protocolado na Câmara dos deputados um texto substitutivo ao anteprojeto de lei apresentado em 1948 que estava engavetado. O autor do substitutivo foi o deputado Carlos Lacerda, de orientação privatista, que defendia o financiamento da educação particular pelo poder público para que as famílias pudessem ter acesso ao ensino gratuito nesses estabelecimentos.

O substitutivo Lacerda foi aprovado como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), nos termos propostos de apoio à iniciativa privada, sem alterar a organização existente desde Capanema (1942), exceto pela proposição de currículos flexíveis e de mecanismos democratizantes do tipo possibilidade de aproveitamento de estudos entre ensino técnico e

acadêmico. (Hilsdorf, 2003, p. 111).

A LDB 4.024 foi sancionada em 1961. Esta lei regulamentou a educação em nível nacional desde o pré-primário até o ensino superior. A finalidade da educação nacional é apresentada no 1º artigo por meio de nove alíneas que asseguram o reconhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos, o respeito à dignidade e liberdade do homem, assim também, como garantem o desenvolvimento integral da personalidade humana, o fortalecimento da unidade nacional, a preservação do patrimônio cultural, o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos.

No texto da lei, a Educação do Campo é citada apenas em dois artigos: primeiro no art. 32, estabelecendo que: “os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas localidades”. (Brasil, 1961). Segundo, no art. 57, a LDB 4.024/61, que estabelece: “a formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio”. Tendo como referência os artigos citados, podemos dizer que não há uma

preocupação em discutir e implementar uma educação no e do campo, apresenta apenas a possibilidade de uma integração ao meio, sem questionar os interesses políticos e econômicos que sustentavam a forma de organização dos espaços rurais.

A dualidade no ensino continuou como marca da legislação educacional, essa opção política continuou favorecendo uma educação diferenciada, uma para a formação da elite e outra para a formação do trabalhador do campo e da cidade. A lei “que inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber”. (Ghiraldelli Jr., 2006, p. 99).

A educação é elaborada, tendo como referência, o processo de industrialização dos espaços urbanos visando, sobretudo, atender a demanda por qualificação exigida pelo setor industrial e comercial. Para a educação rural, a legislação assegura a oferta do ensino agrícola mantendo, no entanto, a mesma estrutura estabelecida pela Lei Orgânica que regulamentou o referido ensino, isso significa que a LDB reafirmou a finalidade de formar trabalhadores especializados para promover a modernização da agricultura.

A lógica que comanda os esforços educacionais manifestos na lei é a da

integração, tendo como base, uma visão uniforme do Brasil. Neste sentido, as especificidades e heterogeneidades não são pensadas como categorias fundantes do território brasileiro.

A concepção de currículo presente nesta lei tem como base o pensamento tradicional. Para Silva (2004), as teorias tradicionais concebem o currículo como um campo neutro, científico, desinteressado, em geral centram a atenção nos conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.

Desse modo, a referida lei apresenta como direcionamentos no âmbito da questão curricular a forma de organização das disciplinas, o número de matérias que poderão ser ofertadas em cada nível de ensino, a distribuição de atividades práticas e teóricas, etc. O currículo é entendido, portanto, como uma questão meramente organizacional.

A citação no texto legal sobre a Educação do Campo não significou nem um avanço no sentido de reconhecer as especificidades do meio rural, pelo contrário, ela apresenta a falta de uma política educacional direcionada para essas populações.

Assim, o sistema formal de educação rural sem condições de manutenção,

expansão e autossustentação, tanto pedagógica, quanto administrativamente, e principalmente financeira, entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos.

Apesar da “proclamação” de expansão da escolaridade básica no campo, Romanelli (2007), destaca que em 1964 das 3.495.776 crianças com idade entre 7 a 14 anos existentes na zona rural, 74,40% não frequentavam a escola. Em 1970 cerca de 31% da população em idade escolar estavam fora da escola, sendo que dessas 80,30% pertenciam a zona rural. Isso mostra que a falta de oferta de escolarização é mais grave no meio rural.

O cenário político, econômico e social nacional sofreu profundas transformações impostas pelo Regime Militar que ao assumir o poder criou mecanismos para a obtenção dos seus objetivos e, principalmente, para a manutenção da ordem estabelecida. A crise no sistema educacional brasileiro a partir da implantação do referido regime contribuiu para o estabelecimento de acordos e convênios entre o MEC e organismos internacionais para cooperação técnica e financeira na área educacional.

Uma das ações desenvolvidas no campo educacional, durante a vigência do regime militar, foi a promulga da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

Lei nº. 5.692/71 cuja principal mudança proposta foi a universalização do ensino profissionalizante no segundo grau de forma absoluta e universal.

A referida LDB estabeleceu um currículo nacional por meio das disciplinas obrigatórias, tanto no primeiro grau quanto no segundo grau. As questões locais e regionais ficaram sob a tutela das disciplinas da parte diversificada do currículo.

O Conselho Federal de Educação ficou encarregado de fixar as matérias do núcleo comum, determinando os objetivos e amplitudes do currículo. Esta centralização da elaboração do currículo nacional revela a preocupação do governo em manter sob sua responsabilidade a definição dos conhecimentos considerados válidos para serem transmitidos para o conjunto da sociedade. Assim também como evidencia a forma autoritária de conduzir a política curricular em âmbito nacional.

A adoção do ensino profissionalizante no segundo grau contribuiu para o surgimento de habilitações técnicas nas mais variadas áreas chegando aproximadamente a um total de 158 cursos (Grimaldelli Jr., 2006). Para os quais, a definição do currículo dependia da habilitação oferecida. Deste modo o currículo passa a ser entendido

como uma questão meramente técnica.

A finalidade da Lei nº 5.692/71 era qualificar jovens de acordo com as necessidades do mercado para atender a euforia do crescimento econômico propagado pelos militares. Neste sentido, a qualificação para o trabalho tornou-se obrigatória.

A referência à Educação do Campo aparece apenas no art. 9º parágrafo 2º, definindo que: “na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino”. (Brasil, 1971). A lei estabelece que a escola deve se adequar ao ciclo produtivo do meio rural, isso significa que conciliar escola e trabalho era fundamental para garantir a produtividade do campo e manter a subordinação da escola ao trabalho.

A referida lei não contemplou a realidade sociocultural do campesinato brasileiro e assim, não incorporou as exigências do processo de escolarização das populações do meio rural em suas orientações fundamentais, nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos camponeses.

Foi, no entanto, somente a partir da Constituição Federal de 1988 que a

educação do campo passou a ser tratada como direito fundamental, pois ao proclamar no Art. 208 parágrafo primeiro “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Brasil, 1988). Isso significa dizer que independente de residirem no campo ou na cidade, todos têm direito à educação.

Essa concepção de direito à educação também é expressa na LDB – Lei 9.394/96 que assegura a oferta da educação básica adaptada às peculiaridades das populações rurais, por meio de conteúdos curriculares, metodologias e calendário escolar apropriado às necessidades e interesses das populações do campo, conforme art. 28,

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente: I Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996).

Neste artigo há o reconhecimento de que a Educação do Campo precisa ser diferenciada. Todavia, as singularidades inerentes à realidade da Educação do Campo é associada à inserção dos alunos do campo no trabalho produtivo, o que não difere da concepção de educação

historicamente pensada para o campo.

Nos últimos anos, a atual LDB vem passando por sucessivas alterações as quais redefiniram a concepção de educação básica, de currículo, de avaliação, de formação de professores, etc. Nesse movimento de reformulação do texto da lei para atender aos imperativos do mercado, o currículo foi o qual sofreu profundas intervenções, tornando-se o elemento central das preocupações do Ministério da Educação. A redação dada ao artigo 26 da LDB por meio da Lei nº 12.796/2013 representa a adequação da legislação educacional vigente aos interesses econômicos, que defendem a necessidade de um currículo nacional, conforme transcrevemos abaixo:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 grifos nosso).

O discurso hegemônico em torno da base nacional comum pauta-se na defesa da elaboração de um currículo nacional como estratégia para assegurar qualidade à educação. Para Macedo (2014, p. 1549),

Os sentidos hegemônicos para

educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido. Trata-se, portanto, de um discurso circular, no qual a medida da qualidade torna-se o seu esteio e a sua garantia. A evidência de qualidade se torna a própria qualidade que se está advogando. Minhas questões agora são: que sentidos de educação estão sendo excluídos quando as BNCC significam educação de qualidade como aquela que pode ser avaliada? Ou o que o imaginário neoliberal exclui como educação sem-qualidade?

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC definiu os conhecimentos que os alunos da educação infantil e ensino fundamental deverão aprender, os percursos, as trajetórias e as identidades desses sujeitos no seu processo de escolarização. Apple (2008, p. 51) argumenta que

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo.

Os conhecimentos considerados legítimos para serem ensinados nas escolas brasileiras não atendem as especificidades territoriais, culturais, étnicas, etc. Representam uma concepção de educação pautada na homogeneização do saber, na padronização, que não reconhece as especificidades regionais e locais. Não

reconhece porque não valoriza as histórias de lutas, de resistências, de construção de conhecimentos, de afirmação de identidade. Por isso, a homologação da BNCC preocupa a todos os que defendem uma educação que respeite a diversidade e as diferenças.

Contrariamente a esta concepção de educação, a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo. Os movimentos sociais, na década de 1990, assumiram o papel de protagonistas na luta em prol da garantia da regulamentação dos direitos sociais. O Movimento por uma Educação do Campo, formado por várias entidades e movimentos sociais – entre eles, Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, Universidade de Brasília e outros – vem ganhando força no país, sobretudo, na defesa do direito a terra, por meio da reforma agrária, de uma educação que valorize as singularidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, suas identidades culturais, seus saberes, valores e histórias.

A luta pelo direito à terra expressa um complexo campo de disputa em torno da reforma agrária, a qual tem sido encampada como bandeira de luta pelos movimentos sociais, por entender que o desenvolvimento territorial no campo

passa pelo direito a terra. Para Fernandes (2008, p. 296)

... a luta pela terra e a reforma agrária formam o principal fator de territorialização do campesinato no território nacional. O desenvolvimento territorial e reforma agrária são processos indissociáveis. Portanto, a obtenção de terras e o desenvolvimento dos assentados são processos inseparáveis. O capital forma os seus territórios e se territorializa, ou seja, se expande multiplicando o controle de enormes áreas em todas as regiões. Na atualidade, no campo brasileiro, o capital tem o nome de agronegócio, que procura se apropriar das terras e subalternizar o campesinato através da terceirização da produção (que muitos chamam de integração) ou expropria-lo através da verticalização da produção, controlando todos os sistemas que o compõe. (Fernandes, 2008, p. 296).

A reforma agrária é uma política de disputa por territórios que se contrapõe ao modelo de desenvolvimento proposto pelo agronegócio. “Ela é uma disputa territorial realizada pela conflitualidade gerada pelo enfretamento de diferentes modelos de desenvolvimento”. (Fernandes, 2012, p. 7). No entanto, “nessa luta, o ... agronegócio tem sido beneficiado por vultosos incentivos financeiros concedidos pelo Estado, o qual o entende como uma totalidade, da qual a agricultura camponesa ou de base familiar faz parte”. (Coca, 2011, p. 43).

Por isso, a luta pela terra se configura como um importante instrumento de

resistência do campesinato brasileiro, que vislumbra a construção de uma nova organização territorial que garanta desconcentração fundiária. Que reconheça as práticas territoriais desenvolvidas pelos camponeses. “Para fortalecer esta resistência é fundamental um modelo de desenvolvimento que as inclua como protagonistas e não como coadjuvantes, ou sujeitos subalternos ...”. (Fernandes, 2012, p. 14).

A educação do/no campo também faz parte desse movimento de luta por direitos sociais. Para Arroyo (2009, p. 73),

O movimento social do campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos. A educação básica somente se universalizou, acompanhando esses avanços dos direitos.

Nesta perspectiva, vários seminários foram realizados culminando com a concretização da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, e posteriormente, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) –

Resolução CNE/CEB Nº. 1 – de 3 de abril de 2002, significou a oficialização, na política educacional brasileira, da necessidade de uma educação que atendesse às especificidades dos sujeitos e das escolas do campo.

Embora tenham sido gestadas no âmbito das reformas implementadas pelo Estado neoliberal, articulada às diretrizes curriculares nacionais, as DOEBEC apresentam avanços significativos no reconhecimento da identidade das escolas do campo, conforme estabelecido no art. 2º:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponíveis 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. (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2002).

Neste sentido, a proposta pedagógica das escolas do campo deve expressar “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (art. 5º, das DOEBEC). Observa-se, assim, que o disposto neste artigo e nos artigos 23, 26 e 28 da LDB 9.394/96 garante a efetivação de uma educação que contemple

a diversidade do campo, os processos de interação e transformação do meio rural.

Além disso, a proposta pedagógica precisa estar pautada em atividades curriculares e pedagógicas direcionadas para um projeto de desenvolvimento sustentável. Por isso, o currículo da Educação do Campo deve ser construído no contexto histórico de luta dos movimentos sociais do campo.

Partindo dessa visão teremos que responder a questões concretas e incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano... O que estou propondo é que os próprios saberes escolares têm que estar redefinidos, têm que vincular-se às matrizes culturais do campo, aos novos sujeitos culturais que o movimento social recria. É aí que a gente avança. (Arroyo, 2009, p. 83).

Esse movimento histórico de redefinição da concepção de currículo para a Educação do Campo representa a problematização das propostas de educação implantadas nas escolas do meio rural, as quais não favoreceram o questionamento das identidades e/ou subjetividades presentes no currículo escolar, das relações sociais de produção efetivadas no campo, bem como das relações de poder que fazem parte da seleção e legitimação do conhecimento

curricular.

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. (Arroyo, 2009, p. 82).

Ao incorporar a dimensão sociopolítica, o currículo amplia a noção de escola, inserindo-se na vida da comunidade, nas relações sociais de existência de crianças, jovens, homens e mulheres do campo.

Em 28 de Abril de 2008, foi aprovada a Resolução nº 2 (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2008), que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica.

Este documento traz indicações precisas para a Educação do Campo concernentes a:

- Abrangência da Educação do Campo, a qual compreende a educação básica em todos os níveis e modalidades, destinada ao atendimento das populações rurais nas suas mais variadas formas de vida;

- Responsabilidade dos entes federados na “universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todos os níveis da educação básica” (art. 1º, parágrafo 1º);
- Oferta de educação básica para jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade própria;
- Oferta de educação básica para crianças e jovens portadores de necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino;
- A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental devem ser oferecidos na própria comunidade, evitando-se o processo de nucleação;
- Nos anos finais do ensino fundamental a nucleação poderá ser a melhor solução, mas deve-se considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservando o princípio intracampo.

É também assegurado o apoio pedagógico aos alunos do campo, assim como infraestrutura adequada, “materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo” (Conselho Nacional de

Educação/Câmara de Educação Básica, 2008, art. 7º).

A Educação do Campo passa a ser considerada como eixo integrador do desenvolvimento rural, por isso, recomenda-se que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios “trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento” (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2008, art. 11).

Essa resolução amplia o direito à educação para os alunos das escolas do campo, mediante a responsabilização dos entes federados (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) para a manutenção da educação básica nas escolas do campo.

Conclusão

Nessa incursão histórica acerca das prescrições curriculares para a Educação do Campo, percebemos que há períodos longos de esquecimento e momentos curtos em que o problema do homem do campo é retomado. A mínima intervenção do Estado no provimento de políticas públicas tem contribuído significativamente para o cenário de exclusão que vem se configurando no campo, por meio da negação dos direitos à educação, negação traduzida pela ausência de políticas eficazes de acesso e permanência, com

sucesso, nas escolas.

Constatamos que a legislação nacional, tem sido omissa na regulamentação de um currículo que atenda aos anseios dos sujeitos do campo. Quando a educação do homem do campo é lembrada, se insere no âmbito das ações compensatórias para suprir carências de integração social.

Não obstante, a aprovação das DOEDEC significou a oficialização, na política educacional brasileira, da necessidade de uma educação que atendesse às especificidades dos sujeitos e das escolas do campo. Essa resolução, embora tenha sido gestada no âmbito das reformas implementadas pelo Estado neoliberal, articulada às diretrizes curriculares nacionais, apresentou avanços significativos no reconhecimento das especificidades das escolas do campo.

Porém, atualmente estamos vivendo em um momento de profundas modificações na política educacional, mais especificamente no âmbito curricular, com a homologação da base nacional comum curricular. Consideramos que a reforma curricular que está em curso no Brasil, insere-se no processo de ordenamento do conhecimento que se deseja construir e ensinar nas escolas sem respeitar as identidades dos sujeitos do campo.

Portanto, a construção de uma

Educação do Campo que contemple a diversidade cultural, política, econômica, social, de gênero, raça e etnia constitui um desafio que está posto para todos os que defendem uma formação que promova o desenvolvimento integral dos sujeitos do campo.

Referências

Apple, M. W. (2008). Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In Moreira, A. F. B., & Silva, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 59-91). São Paulo, SP: Cortez.

Arroyo, M. G. (2009). A educação básica e o movimento social do campo. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 65-86). Petrópolis, RJ: Vozes.

Cellard, A (2008). A análise documental. In Poupard, *et al.* (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Petrópolis, RJ: Vozes.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado de:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Coca, E. L. F. (2011). *Um estudo da diversidade e atualidade da reforma agrária: análise dos tipos de assentamentos do território cantuquiriguaçu – Estado do Paraná* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

Fernandes, B. M. (2012). Reforma agrária e educação do campo no governo lula.

Campo-território: Revista de Geografia Agrária, 14(7), 1-23.

Fernandes, Bernardo Mançano (2008). Entrando nos territórios do território. In: Paulino, E. T., & Fabrini, J. E. *Campesinato e territórios em disputa* (pp. 273-302). São Paulo, SP: Expressão Popular

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

Gadotti, M. (2006). *História das ideias pedagógicas*. São Paulo, SP: Ática.

Ghiraldelli Jr., P. (2006). *História da educação brasileira*. São Paulo, SP: Cortez.

Hilsdorf, M. L. S. (2003). *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo, SP: Thomson Learning.

Lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946. (1946, 02 de janeiro). Estabelece a Lei Orgânica do Ensino Primária. Brasília. Recuperado de: http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensino_primario.htm.

Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946. (1946, 20 de agosto). Estabelece a Orgânica do Ensino Agrícola. Brasília. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-lei/1937/Del9613.htm

Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. (1961, 20 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm

Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. (1971, 11 de agosto). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá

outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm

Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Leite, S. C. (2002). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo, SP: Cortez.

Maia, E. M. (1982). Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? *Em Aberto*, 9(1), 27-33.

Macedo, E. (2014). Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista E-Curriculum*, 12(3), 1530-1555.

Nagle, J. (1974). *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo, SP: EPU; Rio de Janeiro, RJ: Fundação Nacional de Material Escolar.

Oliveira, G. I. C. (2007). *De patronato agrícola à escola agrotécnica: o que a história do currículo revela sobre as mudanças e permanências no currículo de uma instituição de ensino técnico?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Pará.

Resolução CNE/CEB/ 1 de 2002 (2002, 03 de abril). Estabelece as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192.

Resolução CNE/CEB 2/2008. (2008, 28 de abril). Estabelece as Diretrizes

Complementares para a Educação Básica do Campo. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf

Romanelli, O. O. (2007). *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Silva, T. T. (2004) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autentica,

Silva, R. I. T. (1970). *Escola primária rural*. Porto Alegre, RS: Globo.

ⁱ Esta pesquisa já foi publicada na forma de resumo expandido na Reunião Anual da SBPC.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 27/11/2017
Aprovado em: 19/03/2018
Publicado em: 19/01/2020

Received on November 27th, 2017
Accepted on March 19th, 2018
Published on January, 19th, 2020

Contribuições no artigo: Os autores foram os 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 author 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 autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Cleide Carvalho de Matos

 <http://orcid.org/0000-0003-3229-9441>

Genylton Odilon Rêgo da Rocha

 <http://orcid.org/0000-0002-6264-5387>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Matos, C. C., & Rocha, G. O. R. (2020). O currículo da Educação do Campo no contexto das legislações nacionais. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e4582. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e4582>

ABNT

MATOS, C. C.; ROCHA, G. O. R. O currículo da Educação do Campo no contexto das legislações nacionais. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e4582, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e4582>