

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO: ELEMENTOS CONJUNTURAIS E APROXIMAÇÕES CURRICULARES**

### **FIELD EDUCATION: CONJUNCTURAL ELEMENTS AND CURRICULAR APPROACHES**

### **EDUCACIÓN DE CAMPO: ELEMENTOS COYUNTURALES Y ENFOQUES CURRICULARES**

**Samoel Cordeiro de Souza Primo<sup>1</sup>**  
**Marcos Gehrke<sup>2</sup>**

#### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo promover reflexões acerca da Educação do Campo, seus elementos conjunturais e aproximações curriculares no contexto de mudanças e formulações das políticas públicas, a partir da década de 1990. Para compreender a situação estudada, buscou-se apoio nos seguintes campos teóricos: Educação do Campo no século XX e XXI, teorias problematizadoras do currículo e relação entre ambos. Optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa e utilizar como ferramenta de análise de dados a pesquisa bibliográfica, a partir da qual foram produzidos os apontamentos. Dessa forma, inicialmente foi realizado o estudo sobre as concepções e teorias que fundamentam a Educação do Campo e o currículo para, logo após, estabelecer a relação entre ambos. Os resultados permitem compreender que existem políticas públicas que buscam homogeneizar o currículo, sem considerar as identidades culturais retratadas pelos camponeses. Também, as práticas pedagógicas curriculares podem proporcionar uma aprendizagem aos estudantes mais experiencial e marcante, demonstrando suas visões de mundo e a forma de produzir a vida no campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Currículo; Políticas Públicas.

#### **Abstract**

This article aims to promote reflections on Rural Education, its conjunctural elements and curricular approaches in the context of changes and formulations of public policies, from the 1990s onwards. To understand the situation studied, support was sought in the following theoretical fields: Rural Education in the 20th and 21st century, problematizing theories of the curriculum and the relationship between them. We chose to carry out a qualitative research. As a data analysis tool, bibliographic research was used, and from then on, the notes were produced. Thus, initially the study was carried out on the concepts and theory that underlie Rural Education and curriculum, and soon after the relationship between them. Given the above scenario, in this article, the results allow us to understand that there are public policies that seek to homogenize the curriculum, without considering the cultural identities portrayed by the peasants.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Pedagogo da rede municipal de educação do município de Turvo – PR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6119-3278> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9111076763975907> E-mail: [samoelcordeirosouza@gmail.com](mailto:samoelcordeirosouza@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor adjunto da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Coordenador do Curso de Pedagogia para Indígena. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7592-3139> <http://lattes.cnpq.br/2504684330782635> E-mail: [marcosgehrke@gmail.com](mailto:marcosgehrke@gmail.com)

Curricular pedagogical practices make student learning more experiential and remarkable, demonstrating their worldviews and the way to produce life in the countryside.

**Keywords:** Field Education; Resume; Public Policy.

### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo promover reflexiones sobre la Educación Rural, sus elementos coyunturales y enfoques curriculares en el contexto de cambios y formulaciones de políticas públicas, a partir de la década de 1990. Para comprender la situación estudiada, se buscó apoyo en los siguientes campos teóricos: Educación Rural en siglo XX y XXI, problematizando las teorías del currículo y la relación entre ellas. Optamos por realizar una investigación cualitativa. Como herramienta de análisis de datos, se utilizó la investigación bibliográfica y, a partir de ahí, se elaboraron las notas. Así, inicialmente se realizó el estudio sobre los conceptos y la teoría que subyacen en la Educación Rural y el currículo, y poco después la relación entre ambos. Ante el escenario anterior, en este artículo, los resultados permiten comprender que existen políticas públicas que buscan homogeneizar el currículo, sin considerar las identidades culturales retratadas por los campesinos. Las prácticas pedagógicas curriculares hacen más experiencial y notable el aprendizaje de los estudiantes, demostrando sus cosmovisiones y la forma de producir vida en el campo.

**Palabras clave:** Educación de Campo; Reanudar; Políticas Públicas.

### **Introdução**

A Educação do Campo e suas construções curriculares no Brasil são marcadas por contradições e conflitos, orientadas por um Estado capitalista que sofre interferências dos organismos internacionais na elaboração de propostas e políticas públicas. Concomitantemente, há os movimentos sociais que lutam por propostas curriculares que correspondam às demandas e aos anseios dos camponeses por um currículo que demonstre suas visões de mundo e o modo de produzir a vida no campo em oposição ao currículo homogeneizador do capital.

As especificidades que permeiam o contexto da educação do campo precisam ser consideradas nas propostas curriculares, contudo as políticas educacionais não têm sido solícitas nesse campo. Assim, neste texto, questionamos: O que é uma proposta de educação do campo e como as políticas educacionais interferem nas proposições curriculares para a educação do campo?

Para o desenvolvimento deste estudo produziram-se apontamentos a partir da base teórica e de análise que se ancoram no levantamento bibliográfico e nas contribuições de autores como Caldart (2009/2012), Gehrke (2014), Reichenbach (2019) e Sapelli (2013); de autores que estudam o currículo, como Bobbit (1918), Sácristan (2009), Saviani (2000), Veiga (1998), entre outros; e de análise de documentos (legislações e publicações institucionais) acerca da temática. A partir de

então, buscou-se trazer para o estudo os elementos conjunturais que envolvem a educação do campo, por meio dos pressupostos de análise de conjuntura (Souza, 1984).

Este texto é um recorte de um trabalho mais amplo, desenvolvido em uma pesquisa de mestrado na região central do Paraná, de caráter qualitativo por possibilitar maior aproximação com o tema investigado, e está dividido em duas partes. A primeira parte trata da Educação do Campo: teorias e concepções. Sequencialmente, na segunda parte, faz-se uma abordagem sobre Educação do Campo e currículo. Logo, este texto tem por objetivo promover uma reflexão acerca dos elementos conjunturais da Educação do Campo e suas aproximações curriculares.

### **Educação do Campo: teorias e concepções**

Conceituar a Educação do Campo é um desafio, visto que ela envolve uma pluralidade de situações e reflete o processo de luta histórica pelo direito à educação (Caldart, 2009). Inicialmente, neste texto, a Educação do Campo é concebida como a educação destinada à diversidade dos povos de comunidades camponesas, considerando suas demandas em seus territórios.

Ao se abordar a Educação do Campo, sua estrutura conjuntural e suas aproximações curriculares, necessita-se reconhecer o meio rural como espaço agrário marcado por contradições sociais de riquezas, produção, fome, miséria, exclusão e exploração, desde o processo de escravidão que foi instaurado no Brasil e que perdura em alguns territórios, e caracterizado pela distribuição desigual de renda, em que alguns são proprietários de muitas terras, outros sobrevivem sujeitos ao trabalho explorado e, ainda, outros não possuem meio de sobrevivência no campo (Paraná, 2006). O campo brasileiro é marcado por paradoxos, pois é um território que agrega muitas riquezas, porém ao mesmo tempo caracteriza-se como território de miséria e exploração.

A educação ofertada no campo remonta ao período de colonização do Estado brasileiro, mas apenas nos séculos XX e XXI é que se teve uma preocupação mais evidente com essa situação. As décadas de 1990 e 2000 marcaram definitivamente os novos rumos da Educação do Campo, com um movimento caracterizado por contradições, entre avanços e retrocessos, em um período em que se implantavam no país as políticas neoliberais que iam ao encontro de políticas de fechamento das Escolas

do Campo, efetivadas pelos municípios brasileiros. Nesse contexto, as Escolas Multisseriadas do campo foram as mais prejudicadas no processo de nucleação. Assim sendo:

A conjuntura da Educação do Campo no Estado do Paraná é marcada por um conjunto de movimentos históricos vividos antes de 1998. Entre 1998 e 2002, período da realização da primeira e segunda conferências, reconfigura-se, a partir das relações de força estabelecidas pelos movimentos sociais do campo, que se articulam dialeticamente e produzem novos cenários (Gehrke, 2014, p. 75).

Os movimentos sociais como, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, colaboraram para que houvesse uma educação ofertada no campo, que atendesse a classe trabalhadora e seus interesses sociais. Nessa conjuntura, é essencial constatar que “a ocupação das terras do Paraná expressa o movimento da classe dominante, na busca da expansão das suas propriedades, da produção da riqueza e do seu poder e da classe trabalhadora” (Sapelli, 2013, p. 46).

Isso representa o embate de classes e a luta da classe trabalhadora, caracterizados por resistências. O intuito da classe trabalhadora é permanecer no campo, colocando-se contrária a um projeto hegemônico da classe dominante que visa à expansão territorial e capitalista. A educação para a classe trabalhadora representa a perspectiva de aprender no campo, sem precisar deslocar-se a outros lugares mais distantes. Percebe-se que nesse contexto a preocupação era ofertar a educação aos povos do campo, porém quando se trata do currículo designado a esses povos, ainda há um esvaziamento no campo das políticas educacionais e dos próprios movimentos sociais.

A Educação do Campo demarca o século XX como um tempo em que se busca construir uma concepção de educação própria pensada a partir de diversos fatores como a cultura e o modo de viver da classe trabalhadora e suas pedagogias. A partir de então, as lutas dos trabalhadores se intensificam e os sujeitos do campo configuram-se como protagonistas da transformação social e “dessas lutas, que vão da formação social e cultural à ressignificação das lutas políticas em torno da questão agrária, nascem diferentes projetos pedagógicos, dos quais a Educação do Campo fez-se expressão” (Gehrke, 2014, p. 54).

A Educação do Campo nesse cenário de lutas em busca de uma educação emancipatória e designada aos povos do campo “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (Caldart, 2009, p. 37) e pode-se afirmar que: “a educação do campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (Caldart, 2012, p. 259). Portanto, uma educação vinculada ao modo de vida e à cultura.

Para Caldart (2012) a Educação do Campo é um fenômeno em construção, mas que teve avanços consideráveis se compararmos com a educação ofertada há décadas, marcada pelo ruralismo pedagógico e pelo tradicionalismo. O movimento Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998, trouxe profundas reflexões para se pensar na proposta de Educação do Campo. A partir desses eventos e de diversos movimentos, a Educação do Campo passou a ser mais considerada e alvo de estudos, pois até então estava à mercê das políticas educacionais.

A partir do I ENERA “Por uma educação básica do campo” se evidencia a discussão sobre usar o termo “Educação do Campo” e não mais “educação rural”. Essa nova nomenclatura, conforme relato de participantes do evento, trata de uma forma de entender e identificar o campo novo, visando à luta e emancipação do sujeito, por isso:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho do meio rural (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 26).

O termo “Educação do Campo” foi denominado oficialmente nas discussões realizadas no Seminário Nacional em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002. Isso se reafirmou na Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (Caldart, 2012). A partir desse marco, as discussões em torno da Educação do Campo apresentam uma

nova visão e perspectiva de educação para os povos do campo, ou seja, a educação passou a representar um projeto, um novo modelo do processo educativo caracterizado pelas lutas dos movimentos sociais.

Há no decorrer desse processo marcos importantes que caracterizam avanços na Educação do Campo, porém ela “não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia” (Caldart, 2009, p. 39), portanto, ressalta-se que a Educação do Campo não é uma proposta de educação, mas sim uma concepção de educação construída historicamente por e para os povos do campo.

Começa-se a delinear a Educação do Campo como uma identidade mais concreta e de acordo com seu contexto, ou seja, começa-se a pensar em novos rumos e na consolidação de uma perspectiva democrática. Há uma preocupação com a aprendizagem dos alunos, para formar sujeitos reflexivos que vão atuar na transformação social do território. Essa nova perspectiva de educação, pensada *no e do* campo, foi evidenciada nas políticas educacionais, destacando-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Esse documento normativo apresenta a identidade dos povos do campo, ou seja, dos protagonistas dessa modalidade educacional. No documento:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 01).

A partir das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo já é possível pensar algumas concepções que abordem o currículo, pois como mencionado na citação anterior, se busca delinear a identidade das escolas. Assim, associada à busca por uma identidade de uma escola do campo, pode-se pensar em construções curriculares que atendam diferentes demandas, valorizando os saberes de cada comunidade.

A Educação do Campo projetada a partir de novas concepções, pressionada pelas massas populares, com uma perspectiva ampliada, permitiu que se distinguisse o

“rural” de “campo”, pois o rural apresenta o ideário de um lugar de atraso, que não acompanhou as mudanças e os avanços tecnológicos, e é uma concepção que pressupõe que as pessoas que residem nesse espaço são aquelas que precisam de assistência, perspectiva pensada a partir de princípios econômicos. Já a noção de campo propõe pensar um modo de vida, de culturas e diferentes saberes, articulando o conhecimento escolar com sua cultura (Paraná, 2006).

A Educação do Campo propõe romper definitivamente com os laços da educação rural, sugerindo um projeto educacional emancipador e com uma aprendizagem significativa, pois a educação ofertada aos sujeitos que vivem no campo “aconteceu/acontece em processos precarizados e esvaziados do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, em estruturas inadequadas com materiais insuficientes” (Sapelli, 2013, p. 36).

Nessa concepção educacional os processos de aprendizagem devem ter o objetivo de formar cidadãos críticos e responsáveis, ao invés de ser uma aprendizagem mecânica. Assim, Educação do Campo é diferente de educação rural, conforme salienta Souza (2008):

Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável (Souza, 2008, p. 1090).

Para Arroyo e Fernandes (1999, p.10), “a educação escolar ultrapassa a fase “rural”, da educação “no” campo e passa a ser “do”. Está vinculado a um projeto democrático popular do Brasil e do campo”. A educação, nesse panorama, vai além do ideário de educação rural: ler, escrever e contar. O processo pedagógico designado a essa modalidade propõe um vínculo da cultura dos povos do campo com o processo educativo e significa superar os traços tradicionalistas que permearam por décadas a educação no meio rural e impor os novos paradigmas de Educação do Campo.

O II Boletim da Articulação Paranaense para a Educação do Campo (2018, p. 02) diferencia a Educação do Campo de educação rural:

**Educação Rural** é a concepção que marca a trajetória da educação ofertada **para** os povos do campo. Os materiais didáticos não possuem diferencial em relação aos disponibilizados para as escolas das cidades. A formação dos professores é marcada pela lógica do Brasil urbano. Por essa lógica, o campo é visto como lugar de atraso, negatividades e ausências. Há predomínio da defesa da modernização do campo e do agronegócio como sinônimo de desenvolvimento. A participação efetiva da comunidade está presente nos discursos político-pedagógicos, entretanto, as decisões são tomadas pelas equipes gestoras. Por essa lógica, escolas precárias são fechadas. (p. 02).

**A Educação do Campo**, é uma concepção construída na segunda metade da década de 1990, a partir das experiências dos movimentos sociais dos povos do campo (da terra, das águas e das florestas). Seu vínculo é com um projeto de sociedade em que o campo é tido como lugar de vida, trabalho e cultura. Funda-se na lógica da participação efetiva dos povos do campo nas questões escolares e considera educativo todo processo formativo, vinculado ao mundo do trabalho. Os conteúdos escolares são organizados em função de temas e problemas vinculados ao campo, levando em consideração a legislação e as diretrizes educacionais nacionais. Luta-se por formação de professores com perspectiva de transformação social. A identidade da escola é construída a partir da participação das famílias, educandos e educadores. Luta-se para manter as escolas no campo e com identidade marcada pela participação popular (identidade do campo).

Para sintetizar a diferença entre educação rural e Educação do Campo, o II Boletim da Articulação Paranaense para uma Educação do Campo (2018, p. 02) apresenta os aspectos diferenciais e que marcam a nova perspectiva de educação, demonstrando a diferença entre a educação rural e a Educação do Campo, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Educação Rural x Educação do Campo (2018)

EDUCAÇÃO RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
Para o povo rural.	No campo e Dos povos do campo.
Uniformiza os povos do campo, das águas e das florestas.	Reconhece a diversidade dos povos do campo, das águas e das florestas: escola do campo, escola indígena, escola quilombola.
Para produzir matéria-prima e mão de obra com conhecimento técnico para o trabalho.	Fortalece um Projeto Popular Brasileiro que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa de acordo com os interesses e necessidades da maioria da população.
Aposta na solução da integração do campo às atividades econômicas.	Integra-se na construção de outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo, apoiado pelo Estado e controlado pelos agricultores e

	camponeses.
Quer fixar o homem no campo.	Supera a dicotomia entre campo e cidade.
Rural como lugar de produção.	Campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com a natureza e relações solidárias.
Escola como salvadora de um povo incapaz, que precisa ser dirigido pelo Estado.	Concebe as políticas de educação articuladas a outras de garantia dos direitos sociais e humanos do povo que vive no e do campo.
Rural submetido culturalmente à cidade.	Educação de interesse geral dos trabalhadores do país, desde a especificidade do campo.
Estado determina a estrutura da escola, burocracia e determinações hegemônicas.	Educadores/as, educandos/as e moradores/as como sujeitos da educação, na perspectiva de construção da escola emancipadora.
Transmissão de conhecimento.	Diálogo e produção de conhecimentos.
Seriação como avanço.	Seriação pode atrapalhar o aprendizado.
Material didático e pedagógico produzido por empresas.	Material didático e pedagógico produzido pelos movimentos sociais, universidades públicas e grupos de educadores/as comprometidos/as com a Educação do Campo.
Estrutura precária com relação à cidade.	Busca estrutura com condições de desenvolver todas as atividades.
Professor/a silencioso, cumpre tarefas.	Educadores/as comprometidos, capazes de análise do contexto e das políticas do Estado.
Estudar com objetivo restrito à titulação.	Estudo para recriar-se pessoal e pedagogicamente.
Planejamento individual, por disciplina, restrito ao livro didático.	Planejamento coletivo e interdisciplinar.
Precariedade das condições de trabalho dos professores.	Educadores com condições de trabalho.

**Fonte:** Quadro disponível no II Boletim da Articulação Paranaense para os Povos do Campo (2018, p. 2).

Na perspectiva de Educação do Campo, Souza (2008) reitera que:

[...] a concepção de educação rural expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso. Já a educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável (Souza, 2008, p. 1098).

Caldart (2009, p. 37) salienta que a Educação do Campo está diretamente ligada ao trabalho no campo e: “ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos”. Para falar dos povos do campo é necessário o claro entendimento da categoria de pessoas e diferentes culturas que os compõem. Esses povos são compostos por: “posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes [...] caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas” (Paraná, 2006, p. 24-25).

A partir da definição dos povos que compõem o campo brasileiro percebe-se que se torna mais fácil a busca por um currículo que atenda suas demandas. O ideal para uma escola do campo é ter o currículo associado à sua realidade, pois uma escola que atende os assentados é diferente de uma escola que atende os faxinalenses etc.

Pode ser incluída também a etnia indígena, visto que as aldeias se localizam no campo e o povo indígena tem buscado o acesso à escolarização, principalmente onde há parceria com docentes universitários na oferta educacional. A educação pensada nas especificidades dos povos do campo influencia positivamente na dinâmica e no cotidiano dos povos apresentando novas perspectivas, além de ter influência direta na construção dos currículos.

Após o movimento I ENERA se iniciou um debate em busca de uma identidade para os povos do campo, ou seja, houve uma preocupação mais acentuada a fim de compreender os tipos de público que a Educação do Campo viria a atender, com suas demandas específicas, tentando um rompimento efetivo com os métodos tradicionais e com as características tradicionais da escola, propondo a construção de currículos próprios. Nesse sentido, é preciso a superação da visão de que nas Escolas do Campo se deve combater o analfabetismo, isso também, mas não somente, pois ela deve ir além, na direção da emancipação dos indivíduos.

A Educação do Campo tem como uma de suas metas ofertar uma educação condizente com a realidade do sujeito, pois o território camponês não pode ficar marginalizado perante as políticas públicas e educacionais e, para que isso seja possível,

é necessário que a escola tenha o seu próprio currículo. A Educação do Campo, nessa perspectiva, visa suprir as lacunas que a educação rural não dava conta de preencher, pois era apenas uma educação pensada para o desenvolvimento das habilidades básicas, pautada no método tradicional. Contudo, a partir das novas perspectivas, passou-se a (re) pensar os sujeitos em todos os seus aspectos, com uma educação que desenvolva o senso crítico.

A Educação do Campo esteve durante um longo período precarizada (Paraná, 2006). De fato, houve diversos momentos históricos em que ela foi fragilizada, de forma intencional, para que se tivesse a visão de que era ruim, justificando, posteriormente, o fechamento da Escola do Campo. Pesquisadores e professores continuam na luta pela defesa da Educação do Campo e para superar o conceito de que a educação pensada no meio rural é ruim, propõem uma educação que engloba uma bandeira de luta e a emancipação, sugerindo a resistência das populações camponesas, com o direito da escolha do próprio destino (Caldart, 2009). Nesse sentido, as políticas educacionais incidem diretamente sobre a continuidade e a oferta da Educação do Campo no meio rural.

### **Educação do campo e currículo**

Anteriormente tratamos dos elementos conjunturais e do processo histórico relacionados à Educação do Campo. Nesta segunda parte abordaremos questões centrais acerca da Educação do Campo e currículo. Ao pensar em propostas curriculares que atendam a Educação do Campo, é necessário compreender os sujeitos envolvidos no processo. Na perspectiva de Sapelli (2013) há dois grandes grupos que estão diretamente envolvidos no processo de disputa pela educação e na construção de uma concepção educacional no campo brasileiro. O primeiro grupo é representado por movimentos sociais, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, e pela classe trabalhadora, que adotam a:

[...] concepção de educação (buscando formação omnilateral, para e pelo trabalho, com estudo partindo das questões do campo, acessando o conhecimento produzido pela humanidade), com posicionamento político demarcado (luta pela emancipação da classe trabalhadora), com o protagonismo da classe trabalhadora e exigência de políticas

públicas que garantam o acesso à escolarização em escolas públicas e de ‘qualidade’. (Sapelli, 2013, p. 293).

De outro lado, existe um grupo representado pelo empresariado, que articula com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Banco Mundial e o próprio MEC. Esses órgãos propõem a educação em massa para a classe trabalhadora mundial, o que representa uma “educação unilateral que forma recursos humanos, segundo a função que irão exercer, para o capital” (Sapelli, 2013, p. 293), ou seja, uma única forma, sem levar em consideração os aspectos da realidade e o contexto em que se apresenta a Educação do Campo em seus diferentes espaços.

As políticas públicas e educacionais que deveriam fortalecer e valorizar a educação nas classes multisseriadas do campo têm distanciado os estudantes de uma educação proposta pela legislação. Esse paradigma é comprovado pelas *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo* (2006) ao afirmar que: “a educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas” (Paraná, 2006, p. 28). Portanto, a luta é para que a educação do campo e seus currículos não sejam apenas fragmentos das propostas e políticas educacionais pensadas para a escola urbana, mas que tenham um projeto de educação própria, pautada em um projeto político que concretize a educação de qualidade e efetive um modelo educacional que represente a realidade de alunos e trabalhadores do campo (Caldart, 2012).

No decorrer das últimas décadas a Educação do Campo se apresentou como uma alternativa de desenvolvimento econômico capitalista baseado na concentração de renda (Paraná, 2006). As Escolas do Campo se revelaram um fenômeno decorrente da expansão das relações capitalistas no campo, sendo necessárias por diversos motivos e:

Pela lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo (Caldart, 2012. p. 262-263).

Cabe retomar e salientar que a Educação do Campo não se configura apenas como uma proposta de educação, mas como uma concepção de educação pensada a

partir dos povos que têm um modo de vida singular no campo, englobando uma luta de classe social que reivindica seus direitos, principalmente o direito à educação. Desta maneira, assegura-se que: “o vínculo de origem da Educação do Campo é com os trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra ‘o estado da coisa’” (Caldart, 2009, p. 41), ou seja, educação destinada aos povos que vivem no campo e que valoriza a cultura e as particularidades do modo de vida dos camponeses. Assim sendo, a Educação do Campo e seus currículos precisam estar conectados à realidade de vida dos estudantes.

A Educação do Campo pensada a partir da pedagogia socialista prevê as relações entre a educação e o trabalho como meio de emancipação humana, em uma perspectiva de transformação intelectual mais radical. Pensar a Educação do Campo nos moldes da relação entre educação e trabalho significa desalienar o sujeito das raízes capitalistas, promover a luta pela democratização e uma participação mais ampla na política (Caldart, 2009). Tal vertente destaca a importância de democratizar o conhecimento à classe trabalhadora, inclusive e principalmente àqueles que vivem do trabalho com a terra. Ao tecer a crítica da Escola do Campo, Caldart (2009) descreve que:

A crítica originária da Educação do campo à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo. Sua crítica veio em dois sentidos: sim, a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são... Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar ‘em tese’: como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma ‘educação’ a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica... (Caldart, 2009, p. 46).

Portanto, a Educação do Campo está realmente vinculada ao “real” e ao cotidiano dos alunos. Currículos pensados nesses paradigmas auxiliam no progresso e avanço da escola do campo. Assim, a Educação do Campo e seus currículos propõem que o trabalho pedagógico esteja intrinsecamente vinculado ao dia a dia dos estudantes, e não somente uma escola com princípios capitalistas, em busca da reprodução do

capital e da exploração dos trabalhadores. Logo, uma educação dos e para os indivíduos do campo, em um contexto voltado a sua realidade.

Para pensar a Educação do Campo como forma de educação integral considerando a proposta das *Diretrizes Curriculares de Educação do Campo do Estado do Paraná* (2006) é necessário que se tenha a educação em todas as modalidades de ensino (Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Profissionalizante, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos). Comumente no campo o ensino é ofertado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nos processos de alfabetização e, em alguns casos, aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Há escolas que ofertam o ensino à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um mesmo espaço, mais frequentemente turmas de pré-escolar, devido à obrigatoriedade de ser a partir dos quatro anos de idade, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9.394/96), acrescentada pela Lei 12.796/2013<sup>3</sup>.

Os trabalhadores rurais desempenham importante papel na definição e efetivação das políticas educacionais ou públicas para a Educação do Campo. Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 14) colaboram com a discussão ao delinear que “no vazio e na ausência dos governos, os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais crescem a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública”. Essa conscientização vai sendo efetivada à medida que as pessoas são escolarizadas, tendo acesso ao conhecimento, superando os fatores de vulnerabilidade presentes no contexto do campo. A conscientização e a luta pela educação de qualidade demarcam uma forma atual de repensar os direitos sociais dos camponeses.

A cooperação é uma das características do trabalho predominantes nos movimentos populares que lutam pela terra, como, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Assim, produzem seus artefatos entre si, cooperando para o bem comum. Sendo assim “a educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e

---

<sup>3</sup> Lei sancionada pela presidenta da república Dilma Rousseff, que trata da obrigatoriedade das crianças a partir de 4 anos serem matriculadas na educação infantil e estabelece uma carga horária mínima de 800 horas anuais, distribuídas em no mínimo 200 dias letivos.

sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas” (Ribeiro, 2012 p. 300), em que o trabalho está intrinsecamente articulado ao processo educativo.

O currículo, nesse contexto, considerado como uma construção social, deve ser produzido no próprio contexto, ou seja, alinhado com as concepções da comunidade escolar e da cultura social da escola. Na elaboração do currículo das escolas do campo é preciso ter clareza de quem será o público a ser atendido pela escola (Sacristán, 2000). Para o pesquisador, o currículo corresponde:

[...] a um fenômeno escolar que expressa determinações não estritamente escolares, algo que se situa entre as experiências pessoais e culturais dos sujeitos, por um lado, prévias e paralelas às escolares, realizando-se num campo escolar, mas sobre o qual incidem, por outro lado, subsistemas exteriores muito importantes que obedecem a determinações variadas (Sacristán, 2000, p. 22).

O marco do currículo, enquanto campo de estudo, é datado no ano de 1918, com a obra *The Curriculum*, de Bobbitt, cuja tentativa era igualar o funcionamento das escolas ao funcionamento de qualquer empresa comercial ou industrial. Não se tinha uma preocupação em analisar as especificidades do contexto, mas sim se uma escola se encaminhava para atender aos interesses econômicos da época. O currículo, como proposto por Bobbitt (1918), mecânico e engessado, não é distante da realidade.

Atualmente a Educação do Campo vem de encontro à proposta do projeto hegemônico que se tenta consolidar no Brasil, principalmente com a onda conservadora instaurada em outros países, que influencia diretamente na educação brasileira. Soma-se a isso a aprovação da Base Nacional Comum Curricular que propõe o currículo de maneira igual a todas as escolas, sem considerar o meio em que a escola está alocada. O currículo na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) se torna um currículo engessado e mecânico, que não corresponde aos interesses de aprendizagem das comunidades camponesas.

Em uma perspectiva de analisar o currículo da escola, não somente a partir dos componentes curriculares, mas como um todo daquilo que a escola produz, acredita-se que:

Do ponto de vista do Currículo, o conteúdo das disciplinas escolares guarda relação com os domínios da cultura, as áreas do conhecimento, as ciências de referência, e sua organização deve refletir a organização das ciências em sua história, em sua ordem lógica e no seu método, sem perder de vista a finalidade de ensino-aprendizagem, ou seja, a dimensão didática do processo pedagógico (Saviani, 2000, p. 11).

Dialogando com Saviani (2000) é possível pensar o currículo de Escolas do Campo diferente de escolas urbanas. O conhecimento no campo é imprescindível para que os camponeses desenvolvam seu trabalho, contudo nem sempre o currículo atende a suas expectativas, pois o currículo é construído em meio a um campo de disputas, em determinados momentos pela classe trabalhadora e em outros é imposto pela classe dominante, que tornam os currículos subalternizados. O currículo, construído pela classe trabalhadora, confronta com os saberes propostos pela classe dominante, pois eles produzem seu próprio conhecimento (Veiga, 1995).

A luta pela Educação do Campo e pela construção do currículo próprio é bastante presente no Estado brasileiro e no território camponês do Paraná, por meio das lutas dos movimentos sociais que aos poucos vêm conquistando direitos de tal forma que a educação vem sendo ofertada no campo. Todavia, a disputa pela hegemonia na construção curricular é incessante, havendo ainda muitos indivíduos que continuam não contando com a educação no território onde vivem. A militância, com movimentos organizados, contribui para repensar a importância da Educação do Campo e suas especificidades curriculares, pois no campo há uma grande quantidade da população “trabalhadora analfabeta e com baixa escolarização, mas que escreve e o faz no processo de luta” (Gehrke, 2014, p. 65). A Educação no Campo representa a forma de suprir essas lacunas, tanto na formação quanto na construção curricular.

A Educação do Campo desenvolve-se em meio à disputa de terras entre os movimentos sociais e os empresários que motivam a expansão do capital sobre a produção agrícola. O agronegócio na lógica da expansão do capitalismo busca enfraquecer os movimentos sociais dos trabalhadores do campo. Na mesma medida, o agronegócio busca interferir nas questões curriculares, como forma de manter a hegemonia sobre as escolas do campo. Os empresários rurais buscam uma formação profissional, principalmente aquela voltada aos cursos de gestão de agronegócio, mas

não buscam a formação humana e emancipatória dos sujeitos que muito contribui na educação (Caldart, 2009). O currículo, nesse sentido de formação, não contempla os sujeitos oriundos da classe trabalhadora e da reforma agrária. Acrescenta-se que:

A educação do campo emerge da experiência de luta e organização dos trabalhadores do campo por meio de Movimentos Sociais que denunciam a exploração e a opressão. Forjada na luta dos camponeses, a Educação do Campo nasce tendo como perspectiva a ruptura com o atual modelo hegemônico de agricultura, marcado pela concentração de terra, agricultura de negócio e exploração dos trabalhadores (Reichenbach, 2019, p. 13).

As novas perspectivas de Educação do Campo representaram um importante avanço para a educação e, no que se refere às políticas públicas e educacionais, com proposições e marcos legais na legislação brasileira e paranaense. Isso ocorreu devido aos movimentos sociais e à luta pela educação do campo e, mais especificamente ao MST, de forma mais progressiva nas décadas de 1980 e 1990 (Arroyo, Caldart & Molina, 2004). Hoje, os movimentos sociais continuam lutando, tanto pela Educação do Campo, como pela construção de currículos que expressem suas identidades.

O percurso da Educação do Campo representa um projeto que procura uma identidade própria e conveniente ao contexto do campo. Para que a identidade dos povos do campo seja expressa na escola é necessária a construção dos currículos que correspondam aos seus ideais. O Estado precisa, urgentemente, flexibilizar e articular políticas educacionais que, além de combater o analfabetismo e a evasão escolar no campo, idealizem um projeto educacional democrático que represente as verdadeiras necessidades de Educação do Campo, com seus interesses sociais, e que se materialize de forma plena e efetiva na vida das pessoas que vivem nesse espaço, concretizando uma educação a todos os povos do campo (Caldart, 2009).

A Educação do Campo busca uma prática pedagógica transformadora e a emancipação social dos camponeses. Dessa forma, a “educação do campo vem sendo marcada por uma prática social que indaga a educação pública estatal e que demanda/fortalece a educação pública proveniente das reflexões dos povos do campo” (Souza, 2008, p. 1109). A articulação entre a sociedade civil organizada e o Estado permitirá avançar na proposta de Educação do Campo, com uma concepção de campo e

para os povos do campo, fundada nas relações de classe. O currículo para a Educação do Campo precisa também ser pensado na lógica de relações de classe, necessariamente quando se trata da classe trabalhadora.

Analisando as políticas educacionais curriculares no contexto do Estado brasileiro não há políticas curriculares relevantes para os povos do campo. Observa-se desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9394/96), passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1998), Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCEB (2013), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), entre outros documentos que tratam do currículo, todos ignoram a necessidade de um projeto educacional que considere as especificidades da Educação do Campo. As menções sobre o currículo para a Educação do Campo são poucas, ou seja, nessa conjuntura de Educação do Campo há um esvaziamento de propostas curriculares.

A reconstrução dos currículos para a Educação do Campo se faz necessária, ao mesmo tempo é preciso reconhecer a diversidade presente nesse espaço. O modo de produzir a vida nesse território se expressa nas práticas escolares. Os currículos para a Educação do Campo precisam considerar os saberes dos camponeses e que estes produzem conhecimento.

Uma das funções dos currículos de educação do campo será a de dar centralidade política e pedagógica ao direito da infância e da adolescência, dos jovens e dos adultos do campo a se conhecerem nessa especificidade histórica e de garantir o seu direito a se reconhecerem nesses processos de segregação e inferiorização. A histórica inferiorização dos povos do campo se traduz nas representações sociais, políticas e culturais, que carregam essas marcas inferiorizantes dos coletivos diversos. Desconstruir essas representações será uma função da escola do campo (Arroyo, 2012, p. 237).

Currículos para a Educação do Campo precisam valorizar os saberes locais, não de forma fragmentada, mas que objetive a formação integral do camponês, articulando os saberes locais com os conhecimentos científicos.

Em seu processo histórico, o currículo da Educação do Campo apresenta avanços e controvérsias, considerando o repensar das práticas pedagógicas e políticas de fortalecimento dos povos que vivem no campo. São muitos paradigmas a serem

debatidos em busca de uma educação de qualidade, de um currículo eficaz, capaz de superar o projeto hegemônico proposto pelo capital e tornar os sujeitos camponeses politizados capazes de opinar, tomar decisões coerentes e participar de forma permanente e relevante na sociedade. Os movimentos sociais e demais agentes envolvidos nas construções curriculares da Educação do Campo precisam permanecer firmes e pressionar gestores públicos pela universalização do ensino no campo e que o Estado garanta seus direitos assegurando a todos uma educação de qualidade no lugar onde vivem.

### **Considerações finais**

A historiografia sobre a questão agrária no Brasil evidencia os conflitos que envolvem o campesinato. As raízes da Educação do Campo demonstram o embate entre as bases do capitalismo e os povos que buscam produzir e viver de outra forma. Nesse contexto, marcado por confrontos, está o currículo das Escolas do Campo, que buscam estruturar suas propostas, legitimando-o como parte da própria luta, da coletividade, e não como um currículo pronto e acabado, resquício da educação pensada e destinada a outras realidades distintas do campo.

A negação do direito à educação dos povos vai além do fechamento de escolas, pois a própria legislação não tem contribuído significativamente para a regulamentação de um currículo que responda aos anseios e demandas dos povos do campo. Nesse sentido, destaca-se a aprovação da Base Nacional Comum Curricular que busca homogeneizar o currículo, equiparando as aprendizagens dos camponeses e suas realidades ao meio urbano, ou seja, uma exclusão, pois não se respeita a identidade dos sujeitos do campo.

O currículo da Educação do Campo não pode ser considerado na perspectiva de enunciados e conteúdo, mas como objeto de visão de mundo, de produzir a vida no campo. O currículo para a Educação do Campo não deve ser uma adaptação de outros currículos que aproximam o trabalho e a cultura, mas um currículo problematizador que englobe a própria cultura, ou seja, que leve ao contexto escolar a cultura sobre o que é ser camponês e habitar o espaço do campo. O currículo precisa de uma escola do campo, precisa ter identidade, valorizando conhecimentos locais.

## Referências

- Arroyo, M. G.; Caldart, R. S.; Molina, M. C. (2004). Apresentação. *In*: Arroyo, M. G.; Caldart, R. S.; Molina, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis- RJ: Vozes.
- Arroyo, M. G. (2012). Formação de Educadores do Campo. *In*: Caldart, R. S. *et al.* (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- Arroyo, M. G.; Fernandes, B. M. (1999). *A Educação básica e o movimento social do campo*. Articulação nacional por uma Educação Básica do Campo. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The Curriculum*. Cambridge, Massachusetts – U.S.A. The Riverside Press, Disponível em: <http://www.archive.org/details/curriculum00bobbuft>. Acesso em 20 de junho de 2021.
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC, 2017. Brasília, DF.
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. MEC, 2013. Brasília, DF.
- Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos*. Brasília: MEC/SEF.
- Caldart, R. S. (2012). Educação do campo. *In*: Caldart, R. S. *et al.* (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- Caldart, R. S. (2009). *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.
- Gehrke, M. (2014). *Contribuições da práxis para a constituição da biblioteca escolar do trabalho a partir da Educação do Campo*. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR.
- II Boletim da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo. *Escola Pública do Campo do Paraná: O que e como fazer!* Maio de 2018. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/05/BOLETIM-Articula%c3%a7%c3%a3o-Paranaense-por-Uma-Educa%c3%a7%c3%a3o-do-Campo-edicao2.pdf>. Acesso em: 03 Mai.de 2020.
- Kolling, E. J., Nery, Israel J., & Molina, M. C. (org.) (1999). *Por Uma Educação Básica do Campo*. Cad. 1, Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.
- Paraná (2006). *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo*. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba.

- Reichenbach, V. *Fechamento das escolas do campo no estado do Paraná (1997 – 2017): violação do direito a educação*. 2019.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR.
- RIBEIRO, M. (2012). Educação rural. In: CALDART, R. S. et al. (Org.) *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. Fonseca Rosa. Porto Alegre.
- Sapelli, M. L. S. *Escola do campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- Saviani, N. (2000). *Saber escolar e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Souza, H. J. (1984). *Como se faz análise de conjuntura*. Petrópolis: Vozes.
- Souza, M. A. de. (2008). *Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica*. Educação e Sociedade, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas/SP.
- Veiga, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: Veiga, I. P. (Org.). *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 2005.

Recebido: 22/08/2022

Aceito: 02/12/2022

Publicado: 30/03/2023

NOTA: Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.