

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO MEDIANTE AS ORIENTAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

CURRICULUM ADAPTATIONS FOR FIELD EDUCATION THROUGH THE GUIDELINES OF THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE - BNCC

ADAPTACIONES DEL CURRÍCULO PARA LA EDUCACIÓN DE CAMPO A TRAVÉS DE LAS DIRECTRICES DEL CURRÍCULO NACIONAL COMUN BASE- BNCC

Josineide Macena da Silva¹
Wendell Fiori de Faria²
Rosenilda Caetano de Freitas³
Rosângela de Fátima Cavalcante França⁴

RESUMO: O enfoque deste artigo consistiu em abordar discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, promulgada no ano de 2017, considerando as orientações que devem ser seguidas para adaptar os currículos e/ou realizar a construção de um novo documento em todo o território brasileiro, precisamente no que se refere à educação do campo. Ressalta-se que a proposta da base apresenta-se com o objetivo de promover a equidade e a igualdade educacional, independentemente da localização geográfica, além de destacar a formação continuada para os professores, no sentido de que estes devem construir os saberes essenciais voltados para a sala de aula, para que alcancem o perfil formativo. Para tanto, neste estudo, buscaram-se aportes teóricos para averiguar se haverá mudanças significativas na educação do campo devido às especificidades da área rural. Dessa forma, indagou-se: como os professores que atuam na educação no campo, com a BNCC, adequam os saberes curriculares locais, considerando as especificidades da condição geográfica e cultural? Para a busca das respostas, realizou-se uma revisão de literatura, em uma abordagem histórico-crítica. Enfatiza-se que, a partir de uma prática diferenciada, mediadora, dialogada, com linguagem de possibilidades e alternativas será possível empreender, na educação do campo, um processo de construção de conhecimentos vinculados à realidade do aluno, possibilitando a percepção do universo particular para uma leitura mais geral. Em razão da pesquisa realizada, foi possível perceber que a BNCC terá condições de contribuir com

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Rondônia. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho-RO/BRASIL. ORCID.: <https://orcid.org/0000-0001-7883-0133>, E-mail: josimacena2018@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Professor Associado da Fundação Universidade Federal de Rondônia – DECED/UNIR; Atua no Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Educação – MEDUC; Membro do Grupo de Pesquisa Práxis. Porto Velho-RO/BRASIL, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4195-1876>, E-mail: professorfiori@gmail.com

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia. Graduada em Pedagogia pela Uniron. Porto Velho-RO/BRASIL. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0125-1667>, E-mail: pvhrosa@hotmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do Departamento de Educação (DECED) e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho-RO/BRASIL. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2301-7000>, E-mail: grosangela@gmail.com

os aspectos formativos da educação do campo, desde que haja a relação entre o currículo, a teoria e a prática pedagógica empreendida nesse local.

Palavras-Chave: Currículo. BNCC. Educação do Campo. Igualdade.

ABSTRACT: *The focus of this article was to approach in discussions on the Common National Curriculum Base - BNCC, enacted in 2017, considering the guidelines that must be followed to adapt curricula and/or carry out the construction of a new document throughout the territory Brazilian, precisely with regard to rural education. It is noteworthy that the proposal of the base is presented with the objective of promoting equity and educational equality, regardless of geographic location, in addition to highlighting continuing education for teachers, in the sense that they must build essential knowledge aimed at the classroom, so that they reach the formative profile. Therefore, in this study, theoretical contributions were sought to find out if there will be significant changes in rural education due to the specificities of the rural area. Thus, the question was: how do teachers who work in education in the field, with the BNCC, adapt local curricular knowledge, considering the specificities of the geographic and cultural condition? To search for answers, a literature review was carried out, in a historical-critical approach. It is emphasized that, from a differentiated, mediating, dialogued practice, with a language of possibilities and alternatives, it will be possible to undertake, in rural education, a process of construction of knowledge linked to the student's reality, enabling the perception of the private universe for a more general reading. Then, this research carried out, it was possible to see that the BNCC will be able to contribute to the formative aspects of rural education, as long as there is a relationship between the curriculum, theory and pedagogical practice undertaken there.*

Keywords: Curriculum. BNCC. Countryside Education. Equality.

RESUMEN: *El enfoque de este artículo fue abordar discusiones sobre la Base Curricular Nacional Común - BNCC, promulgada en 2017, considerando los lineamientos que se deben seguir para adecuar los currículos y / o llevar a cabo la construcción de un nuevo documento en todo el territorio brasileño, precisamente en lo que respecta a la educación rural. Es de destacar que la propuesta de la base se presenta con el objetivo de promover la equidad y la equidad educativa, independientemente de la ubicación geográfica, además de resaltar la formación continua para los docentes, en el sentido de que deben construir conocimientos esenciales dirigidos al aula, por lo que que alcancen el perfil formativo. Por lo tanto, en este estudio se buscaron aportes teóricos para conocer si habrá cambios significativos en la educación rural debido a las especificidades del área rural. Así, la pregunta era: ¿cómo los docentes que trabajan en educación en el campo, con el BNCC, adaptan los conocimientos curriculares locales, considerando las especificidades de la condición geográfica y cultural? Para la búsqueda de respuestas se realizó una revisión de la literatura, en un enfoque histórico-crítico. Se enfatiza que, a partir de una práctica diferenciada, mediadora, dialogada, con un lenguaje de posibilidades y alternativas, será posible emprender, en la educación rural, un proceso de construcción de saberes ligados a la realidad del estudiante, posibilitando la percepción de la universo privado para una lectura más general. Debido a la investigación realizada, se pudo constatar que el BNCC podrá contribuir a los aspectos formativos de la educación rural, siempre que exista una relación entre el currículo, la teoría y la práctica pedagógica allí desarrollada.*

Palabras llave: Currículum; BNCC; Educación rural; Igualdad.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo averiguar epistemologicamente as definições e conceitos que se apresentam à educação do campo com a efetivação da Base Nacional Comum Curricular no ano de 2017, que norteou as proposituras curriculares e formativas em todo o território brasileiro.

Os novos pressupostos legais discorrem acerca da importância de um currículo que forme integralmente os estudantes no perfilar na educação básica, bem como assegure as premissas da qualidade educacional frente à dinâmica exigida pela sociedade contemporânea. Além disso, a BNCC traz, em seu escopo, uma nova proposta que anuncia que poderá beneficiar a estrutura social e funcional da escola, mesmo que esta esteja inserida no campo. Dessa forma, é essencial conceituar a educação do campo e como esta galgou espaço nos documentos legais, bem como no currículo brasileiro, possibilitando compreender a sua trajetória no contexto educacional, como educação de direito e igualdade, frente às propostas de base comum no ensino.

Nessa trajetória, tornou-se imprescindível enfatizar o conceito de currículo mediante as concepções críticas e pós-críticas. Isso porque se trata de um documento inerente às ações das instituições escolares, sua execução encontra-se intrínseca nas práticas pedagógicas.

Diante dessa contextualização, pode-se dizer que a BNCC está baseada em uma concepção crítica de currículo, com orientações obrigatórias, no sentido de assegurar a integralidade das práticas curriculares em nível territorial, por meio do desenvolvimento de competências gerais e específicas através da aprendizagem significativa na educação básica.

Ressalta-se que, neste estudo, foi realizada uma revisão de literatura em dissertações, teses e livros mediante uma abordagem qualitativa das fontes teóricas, em uma sequência dialogada sobre educação do campo, concepções de currículo e Base Nacional Comum Curricular, no sentido de delinear a importância da temática, nos dias atuais, para o cenário educacional brasileiro.

Breve cenário da Educação do Campo no Brasil e legislações correlatas

A história da educação do campo no Brasil, no que tange à sua inserção nas normativas legais, tem sido marcada pela negação e pela desigualdade, o que desencadeou manifestações de movimentos sociais em defesa da população da zona rural.

Assim, cabe destacar a diferença entre educação do campo e educação rural defendida por Santos (2014, p. 5):

entende-se por Educação do Campo como uma concepção de educação elaborada pelos trabalhadores do campo, formulada como resultado das lutas desses trabalhadores organizados em movimentos sociais populares, com a finalidade de constituir uma educação voltada ao contexto campestre.

Nesse seguimento, a educação rural parte da premissa de que é preciso considerar o conjunto do saber historicamente produzido pelo povo da zona rural, tendo em vista que este tem especificidades em virtude das condições de vida e do trabalho, seguidas de diferentes formas de organização social e política, criando diversas visões de mundo, constituindo, assim, um rico tecido educativo sendo permanentemente elaborado (SANTOS, 2014, p. 3).

Não obstante, Lucas (2008, p. 81) afirma que, no período colonial, com a chegada dos jesuítas, foi implantando um sistema educacional de caráter elitista, sob o prisma do escravismo e da catequização de índios para torná-los mão de obra submissa. Ressalta-se que, nesse momento histórico, não há aportes que mencionam a educação rural.

Saindo do período colonial para o imperial, evidenciou-se que a educação continuou a ser ofertada para classe elitista e não para o povo. Como diz Lucas (2008, p. 83):

Durante todo o período imperial, a educação seguiu um modelo aristocrático, destinando à preparação de uma elite, e não ao povo, pois foi marcado fortemente pelo regime da economia patriarcal agrícola. Essa educação era chamada instrução primária, de responsabilidade das Províncias, na qual reduzia-se ao ensino da leitura, escrita e alguns cálculos simples, atingindo somente a décima parte da população em idade escolar. Neste momento histórico havia total descaso pela educação popular e profissional.

Com o advento do fim do Império e o início da República, houve um grande fluxo migratório das áreas rurais para as urbanas; os que permaneciam em seus locais de origem recebiam uma educação precarizada por meio de um currículo desvinculado da realidade, uma vez que não existia currículo voltado para a educação do campo.

Sobre essa afirmativa, Ferreira (2010, p. 35) esclarece que, “ com a Proclamação da República e o Brasil sendo um país eminentemente agrário”, não promoveu-se uma educação pensada para os povos da zona rural.

Esse fato se confirma nas palavras de Santos (2017, p. 41), quando menciona:

a Constituição do Estado Novo tomaria a educação rural como fundamento para organizar a juventude no trabalho, promover disciplina moral e adestramento físico “de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação”. Essa educação se destinava aos camponeses, pois para a classe burguesa, era de caráter propedêutico, com a finalidade de formar os futuros condutores da elite.

Assim, Ferreira (2010, p. 38) enfatiza que “a escola brasileira sempre foi condicionada aos interesses capitalistas e vinculada a uma concepção urbana”, com pressupostos de negação de escolarização da população do campo, como descreveu a história.

Diante disso, Lira (2017, p. 26) diz que, ainda “atendendo aos interesses da elite agropecuária, o enfoque instrumentalista em meados dos anos de 1960, implantou o modelo escola-fazenda no Ensino Técnico Agropecuário”, no qual os currículos oficiais eram adotados com enfoque tecnicista.

Assim, foi instituído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, em 1961:

Que as empresas que possuíssem mais de 100 trabalhadores, deveriam oferecer educação primária gratuita aos empregados, e ainda a seus filhos. A organização escolar, era em ciclos: ginásio com duração de 4 anos e colégio com 3 anos. O curso secundário se dividia também em ciclos, mas com um currículo mais amplo. O ensino técnico abrangia cursos profissionalizantes, com voltado para a indústria, agricultura, comércio e formação docente (BRASIL, 1961).

Segundo Lira (2017, p. 27), após a primeira LDB - nº 4.024, a Constituição de 1988 foi a “legislação que privilegiou a Educação e ao mesmo tempo observou as especificidades das populações identificadas como do campo”. Antes disso, era “instrumental, assistencialista ou de ordenamento social”.

De modo equivalente, Ferreira (2010, p. 42) destaca:

somente a partir de 1996 que a Educação do Campo ganha identidade própria, quando, legalmente, o Poder Público reconhece que a realidade do sistema educacional brasileiro não é homogeneia e que a visão

holística da educação desconsiderava outras realidades, as partes, de ensino e aprendizagem existentes na contemporaneidade.

Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 de 20 de dezembro, em seu Art. 26, estabeleceu que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, bem como uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Seguidamente, o Art. 28 diz que, na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Notoriamente, a educação do campo começa a aparecer no cenário educacional do Brasil com maior afinco na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9394/96 e, posteriormente, na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4, de 13 de julho de 2010, a qual definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica na modalidade da educação do campo, especificamente no Art. 35.

Todavia, o significado da educação no campo surge com o Parecer nº 36, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no qual afirma-se:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social (BRASIL, 2001, p. 7).

Nesse contexto, a educação do campo ganha maior nitidez e iniciam-se as proposituras de currículos com metodologias adequadas, de acordo com as especificidades locais e desvinculando-se da visão urbana, promovendo, assim, um

currículo diferenciado. Contudo, apesar de ser um avanço, percebe-se que ocorreram poucas mudanças na execução dos currículos, o que faz com que se torne um desafio para os sistemas educacionais o cumprimento das normativas legais para atender essa clientela.

Sobre isso, Anhaia (2010, p. 91) enfatiza que há uma “busca pelo atendimento às diferenças e diversidades, que de fundo se relacionam com a necessidade conjuntural de possibilitar um mínimo de escolarização a toda população brasileira”, porém, poucas ações existem para que, de fato, desenvolva-se um processo educacional com qualidade para os estudantes do campo.

Breve historicidade da Educação do Campo no currículo brasileiro

A educação do campo, ao longo da história do currículo brasileiro, tem sido ofertada com a visão urbanocêntrica⁵, de maneira invisível e de negação, voltada somente para suprir a manutenção dos interesses econômicos e sociais da classe dominante desde a chegada dos jesuítas. Com isso, nas décadas posteriores, acentuou-se a visão de uma educação dualista, na qual se produziu o seguinte paradoxo: a educação urbana como superior e a educação do campo como algo inferior ou realizado de qualquer maneira.

Esse paradigma foi embutido em decorrência do modelo escravocrata utilizado por Portugal para colonizar o Brasil e pela exploração brutal, pelos proprietários de terra, dos trabalhadores rurais, o que gerou um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social (BRASIL, 2007, p. 10).

De acordo com Porfiro (2017, p. 31), o supracitado paradigma nasce a partir da “chegada dos jesuítas, pois ficou perceptível a compreensão do poder do ensino institucional no controle e no direcionamento do povo no que tange as escolhas sobre: o que ensinar, como ensinar e para que ensinar”.

⁵ O termo urbanocêntrico é aqui utilizado para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo (BRASIL, 2007, p. 13).

O referido cenário foi marcado pela presença forte dos jesuítas e pelo ensino baseado no *Ratio Studiorum*⁶. Porém, seus trabalhos foram interrompidos em 1759, com a chegada dos portugueses.

Regalo (2013, p. 14) aborda que a “chegada dos portugueses ao território do Novo Mundo, trouxe um padrão de educação europeu não somente ligado à moral, aos costumes e à religiosidade europeia, mas também relacionados a métodos pedagógicos”.

Esse contexto ganha outro contorno a partir de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Relata Regalo (2013, p. 33) que a proposta do manifesto consistia em ofertar uma educação na qual todo o indivíduo tivesse o direito de ser educado, independente de razões de ordem econômica e social, evidenciando, assim, uma educação universal e igualitária. Esse documento inspirou alguns atos normativos, porém, não alcançou o êxito proposto.

Nas décadas seguintes, o ensino permaneceu com o mesmo perfil. Entretanto, com o cenário do mercado industrial, houve um grande fluxo migratório dos povos do campo para a cidade, fazendo com que se lançasse uma proposta educacional para a educação rural na tentativa de mantê-los na zona rural. Todavia, esse currículo era voltado para o ensino técnico agropecuário, com enfoque tecnicista, para atender ao processo de industrialização (BRASIL, 2007)

Destaca-se que, nesse período, aconteceu um intenso movimento de educação popular. Os grupos mostravam-se insatisfeitos com a educação ofertada e almejaram incentivar a participação política das camadas populares, incluindo os povos do campo, na busca por alternativas pedagógicas que estivessem de acordo com as culturas e características nacionais.

Mas, com a instauração do governo militar, os movimentos sofreram repressão e foram desarticulados, apesar do fato de, em meio à ditadura, “organizações da sociedade civil” [...], “ligadas à educação popular, incluíram a pauta da Educação do Campo nos temas estratégicos para a democratização do país” (BRASIL, 2007, p. 11).

Como resultado desses movimentos sociais, a educação do campo se consolida por meio da CF de 1988 e LDN nº 9394/96 e de outras diretrizes educacionais posteriores, que estabelecem e orientam uma metodologia voltada para as peculiaridades locais.

⁶ Proposta educacional com base na pedagogia dos jesuítas, com orientações práticas para o docente jesuíta seguir, sua natureza e obrigação. Esse documento recebeu o nome de Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus, tendo em vista estar ligado aos princípios da igreja católica.

Dessa forma, a partir desse aspecto legal, a educação do campo começou a ganhar um pouco de notoriedade, surgindo propostas curriculares educacionais, como exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados em 1997, que não tinham caráter obrigatório, porém, apresentavam para o professor algumas teorizações de saberes que poderiam ser executadas, sendo imprescindível a adequação nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, conforme a realidade e as especificidades locais e regionais.

Nota-se, na trajetória histórica da educação do campo, que esta era efetivada com um currículo urbano, o que leva a perceber a invisibilidade dos povos que residem no campo para o processo educacional. Sendo que somente pela força dos movimentos sociais é que se começou a pensar em propostas curriculares para o referido público.

Corroborando com essas normativas, em 2017, instituiu-se a Base Nacional Comum Curricular, com uma base igualitária em todos os currículos, buscando reforçar o respeito às peculiaridades locais.

A Base Nacional Comum Curricular e as especificidades locais mediante a prática pedagógica

Promulgada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular legitimou os princípios éticos, estéticos e políticos para a formação plena e integral. É um documento institucionalizado e obrigatório no território brasileiro, que orienta a elaboração dos currículos escolares das escolas públicas e privadas, por intermédio de dez competências gerais e específicas que devem ser desenvolvidas em cada etapa e modalidade por toda a educação básica.

Dentre essas orientações curriculares, reforça-se o aspecto das peculiaridades locais na elaboração dos currículos, que devem ser executados pelos entes federativos, em todas as regiões brasileiras, sem distinção de localidades geográficas. E, desse modo, tais orientações curriculares devem atingir a escola do campo.

Ademais, frisa-se que a educação do campo deve buscar a efetivação de saberes culturais diferenciados, pois as adequações curriculares são apenas um dos aspectos possíveis para se desenvolver um ensino favorável ao estudante. Compreende-se que, mais do que desenvolver um currículo adaptado, são necessários, também, infraestrutura escolar adequada, docentes qualificados e bem remunerados e, conseqüentemente, uma

prática pedagógica que dialogue com o mundo cultural e social do estudante residente no campo.

Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 166) menciona que, no desenvolvimento da prática, o professor apresenta-se como mediador decisivo entre o currículo e os alunos. Dessa forma, a prática pedagógica conduzirá o trabalho do docente, dialogando com os conhecimentos do educando na construção e seleção dos conteúdos adequados a esse universo, possibilitando a construção de uma visão ampla e crítica do meio social, econômico e cultural.

Esta dialogicidade não começa quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno de que vai dialogar com estes. Essa inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1997, p. 85).

Arroyo enfatiza (2013, p. 155) que os “educandos precisam ser reconhecidos como sujeitos e tentar um diálogo instigante exige que como docentes recuperemos nossa própria condição de sujeitos de experiência, de indagações e de diálogos”. Desse modo, o fazer pedagógico vinculado ao contexto social e educacional dos estudantes situados no campo é substancial no desenvolvimento da construção dos saberes, os quais são planejados de forma a garantir as especificidades da realidade local e o direito de aprender, quanto ao respeito das peculiaridades.

Moreira e Silva (2005, p. 140) destacam que a preocupação está voltada para “atrelar a linguagem da crítica para a linguagem da possibilidade e desenvolver práticas alternativas capazes de desmontar a sintaxe da lógica dominante”. Nesse entendimento, é importante que o professor, por meio da prática e da linguagem de possibilidades, consiga desenvolver práticas alternativas que permitam, tanto ao docente quanto o aluno, sair da condição de consciência parcial, para enxergar como a sociedade se apresenta de fato.

Assim, Fourquin (1993, p. 87) menciona que os papéis dos professores são os mais variados, ao mesmo tempo, menos prescritos, de preferência construídos e realizados no dia a dia, no curso de múltiplas interações no interior de uma instituição. E o próprio aluno vê seus papéis serem modificados, diversificados e ampliados.

E, na educação no campo, é importante essa atuação, tendo em vista que algumas formações acadêmicas não incluem, no rol do curso, o universo dessa educação. Assim,

“cabe aos educadores caracterizar as práticas socioculturais vividas na comunidade onde a escola está inserida, fazendo inserção de conteúdos devidamente selecionados que possam auxiliar os alunos no exercício e na reflexão” (SOUZA; REIS, 2009, p. 14).

Arroyo (2013, p. 39) defende que, “nas escolas e salas de aula aonde chegam os(as) filhos(as) dos coletivos sociais, raciais, das periferias e dos campos, tenham lugar especial as inovações criativas dos docentes-educadores, traduzidas em práticas e projetos”. Nesse pleito, é primordial que a prática pedagógica contemple um currículo que anuncie uma educação para a criticidade e emancipatória do estudante.

Concepções de currículo nas perspectivas das teorias crítica e pós-crítica

O tema em questão remete a uma reflexão sobre as concepções de currículo conectado às ações desenvolvidas no contexto educacional e sua relação com a dinâmica que envolve todos na sociedade.

O termo currículo pode ser entendido a partir das teorias críticas e pós-críticas. Sendo assunto discutido por diversos autores, nesta tratativa, fez-se a escolha por cinco autores, sendo três da linha teórica pedagógica da concepção crítica e dois da concepção da teoria pós-crítica.

A teoria crítica fundamenta a concepção de currículo nas relações sociais vinculadas ao poder e ainda o percebe como um elemento que vocaciona a liberdade em espaço cultural e social de lutas que se materializam nas instituições escolares via disciplinas e conteúdos, em uma perspectiva de reprodução da desigualdade social, enfatizando que os estudantes saem da escola e não conseguem aprender as habilidades postas pela classe dominante (SACRISTÁN, 2000).

A revisão de literatura expõe que o sistema educacional está norteado por um currículo que se materializa nas intenções e práticas sociais, culturais e econômicas e, para compreendê-lo na sua amplitude, é necessário que se tenha uma visão de como este funciona e a quem serve.

Considerando essa afirmação, Moreira (2005, p. 7) destaca que, em uma “visão crítica sobre o currículo é considerado um artefato social e cultural”. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla das determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. Moreira considera-o como um artefato social e cultural, ou seja, como um instrumento que envolverá os indivíduos em uma sociedade, que agirá no modo como os indivíduos viverão e farão sua história e suas produções.

Do mesmo modo, Sacristán (2000, p. 15), com o mesmo olhar crítico, enfatiza que o currículo “relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos”.

Nessa dialogicidade entre Sacristán (2000) e Moreira (2005), contextualiza-se a mesma ideia, quando dizem que a “instrumentalização são os conteúdos e estes devem concretizar na escola, direcionando a atenção para o fazer pedagógico na sala de aula”.

Sob esse prisma, percebe-se que o currículo perpassa por todo o tecido social, mostrando-se de várias formas em diversos contextos, molda-se à medida que há necessidade e molda a vida das pessoas, atingindo seu modo de viver e agir.

Na mesma visão e dialogando com Sacristán (2000) e Moreira (2005), Forquin (1993, p. 25) acrescenta que o currículo:

[...] constitui na verdade “um dos meios essenciais pelos quais se acham estabelecidos os traços dominantes do sistema cultural de uma sociedade”, no mínimo pelo papel que ele desempenha da gestão do estoque de conhecimentos de que dispõe a sociedade, sua conservação, sua transmissão, sua distribuição, sua legitimação, sua avaliação.

Essas concepções permitem obter a compreensão clara de que o currículo é inerente ao contexto educacional, institucionalizado e implantado nas escolas e se traduz nas práticas escolares por meio de conteúdo, materiais didáticos, reuniões, projetos e organização dos ambientes, moldando o modo de pensar, viver e agir dos educandos.

Sob esse foco, a escola desenvolve, junto aos estudantes, conhecimentos substanciais para o exercício da cidadania e para a vida, assim, os conteúdos ministrados estão entrelaçados com o mundo social e cultural.

Diante desse contexto, a escola deve ser pensada como instituição voltada à proporcionar um ensino com bases sólidas na criticidade, da qual o aluno precisa. Para tanto, a prática docente não poderá ser desenvolvida em uma visão linear e estática da realidade, onde conteúdo são apenas dispositivos para cumprir tarefas na sala de aula.

É mister não perder de vista que a escola é o local privilegiado, no que se refere ao desenvolvimento dos conhecimentos importantes e relevantes, junto aos estudantes, tendo em vista a inserção deste na sociedade através de uma visão crítica sobre os fatores sociais, culturais, econômicos e políticos, e possibilitando construção sintética da realidade.

Conforme Moreira e Silva (2005, p. 8), “o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o currículo perpassa por todas as épocas, conforme a intencionalidade dos interesses políticos da sociedade, para moldar, nos ambientes educacionais, o sistema social e econômico por meio de conhecimentos considerados válidos.

Seguindo esse mesmo entendimento, Sacristán (2000, p. 18) evidencia que a escola “educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados – função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela”.

Em contraste com os teóricos críticos sobre a concepção de currículo, as teorias pós-críticas apresentam posicionamentos divergentes quanto ao conceito deste, apesar de o reconhecerem como instrumento que molda a sociedade por meio de saberes advindos de uma seleção que culmina nos processos da formação do indivíduo.

Tal concepção não se limita apenas a ensinar a tolerância e o respeito, mas, além disso, procura analisar como os processos contemplam as diferenças que se produzem através das relações de desigualdade. Sobre isso, Silva (2011, p. 89) enfatiza que:

o multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e de currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, nos faz lembrar que a desigualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico.

Evidencia-se, com a fala do autor, a divergência das teorias críticas do currículo, pois concordam que este provém da dinâmica social que envolve os grupos coletivos. Sobre esse aspecto, Arroyo (2013, p. 25) afirma que os currículos apontam o que ensinar e que ele tem marcado nossas identidades profissionais como referente único.

Do mesmo modo, Silva (2011, p. 15) ressalta que, quando se pensa em currículo, pensa-se apenas em conhecimento, esquecendo-se “de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, [...] naquilo que nos tornamos”. Compartilhando desse entendimento, Moreira e Silva (2005, p. 8) expressam que o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Por conseguinte, as concepções de Arroyo (2013, p. 37) divergem das de Sacristán (2000, p. 14), ao delimitarem que “currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade” [...] “da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento”.

Para Arroyo, a escola desenvolve conhecimentos ultrapassados e vencidos, sendo necessários conhecimentos que realmente promovam mudanças no cerne do currículo. Por outro lado, Sacristán diz que os professores desenvolvem conhecimentos a serem superados pelo aluno.

Nessa perspectiva, Silva (2011, p. 14) acrescenta que “a questão central que serve como pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”, como maneira de refletir sobre os conhecimentos considerados importante, válido ou essencial, para legitimá-lo e constar no currículo.

Nesse contexto, é pertinente ressaltar que a BNCC traz, em seu escopo, a legitimação de um ensino voltado para a igualdade e a equidade, na qual todos os estudantes possam adquirir competências e habilidades por intermédio de um currículo contextualizado por unidades temáticas, objetos do conhecimento, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, além de ressaltar que é preciso considerar o desenvolvimento socioemocional do estudante e os aspectos físico e intelectual para a autonomia e cidadania deste.

Diante disso, considerando as teorias de currículo e a propositura de currículo na BNCC, percebe-se que a educação do campo situa-se na teoria crítica de currículo, uma vez que luta por uma educação contra-hegemônica, contrapõe o currículo prescrito oriundo da classe dominante, que se materializa de diversas formas no cotidiano escolar, gerando lutas por uma educação emancipatória e igualitária.

Considerações finais

Considerando os aportes teóricos da revisão de literatura, percebeu-se que a educação do campo, ao longo de sua existência, foi segregada em detrimento dos interesses da classe dominante e de outros grupos, que concebiam que o homem do campo não necessitava de formação escolar ou de uma formação escolar adequada à sua realidade, por ser considerado rude e sem cultura; uma vez que trabalhava com a terra, a enxada e com outros instrumentos da roça, também não precisava aprender a ler, a escrever e a contar.

Esse contexto ganhou outro contorno a partir dos movimentos sociais, que, inconformados com esse cenário, reivindicavam uma educação igual para todos. Assim, o currículo sofreu mudanças, no entanto, o ensino legitimado apresentou-se de caráter urbanista, desconectado e sem considerar a dinamicidade que envolve costumes, hábitos e a cultura do povo do campo.

Destarte, frisa-se que, somente a partir da Constituição de 1988 e da LDB nº 9394/96, a educação do campo passaria a ser ofertada contemplando as especificidades.

Isso posto e considerando que, como instrumento de pesquisa, utilizou-se o levantamento bibliográfico, pode-se perceber que a luta pela educação do campo se consolidou e ganhou identidade no meio educacional e das legislações correlatas, assim como a BNCC vem congregar com as normativas educacionais do campo. Isso porque a BNCC apresenta-se como documento orientador que pretende assegurar a igualdade, a equidade e a diversidade em todo o território brasileiro, sem distinção de localidades geográficas, como meio para construir identidades de forma singular e coletiva, vislumbrando a singularidade de um grupo, a luta pela afirmação de todos através da formação social e cultural de indivíduos que adquirem consciência crítica do meio.

Na sequência indaga-se: como os professores que atuam com a educação no campo mediante a BNCC adequam os saberes curriculares locais, considerando as especificidades da condição geográfica e cultural? Face a essa pergunta, observou-se que as narrativas afirmam o direito à educação do campo, havendo a necessidade de uma prática pedagógica em consonância com o *lôcus* da comunidade escolar, independente do local geográfico.

As concepções de currículo apresentadas pelo autores discorrem que, independente da concepção, a prática pedagógica apresenta-se como elo fundamental entre o professor e o estudante. Dessa maneira, uns citam que a prática pode ser diferenciada, mediadora, dialogada, com linguagem de possibilidades e alternativas.

Cabe destaque para a prática pedagógica dialogada, a qual parte dos conhecimentos prévios da realidade do aluno, para a expansão dos conhecimentos elaborados, possibilitando perceber o universo particular para uma leitura mais geral.

Considerando o teor desta pesquisa e a fundamentação teórica que embasou este artigo, foi possível perceber que, se houver apoio aos professores do campo e aporte financeiro às escolas do campo, a BNCC terá condições de corroborar com os aspectos formativos da educação do campo. Além disso, as especificidades do currículo, tão

mencionadas nos documentos legais, devem fazer parte da prática pedagógica dos professores atuantes no campo.

Referências

ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ANHAIA, Edson Marcos de. **Constituição do Movimento de Educação do Campo na Luta por políticas de Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Catarina- UFSC. Florianópolis: 2012. p. 59-98. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94505/287951.pdf?sequence=1 &isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94505/287951.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 13 de fev. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96**. Brasília. 1996.

BRASIL. **Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf. Acesso em: 14 de jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular EI/EF Versão Final**. Brasília. 2017. p. 4-62. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acessado em 05 de jan. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília, 2001.

BRASIL. **Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas**. Ministério da Educação. Brasília: 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4531.pdf>. Acesso em 29 de abr. 2020.

FERREIRA, Sebastião. **Educação ambiental e educação do campo na produção de novas racionalidades: diante da cultura globalizada**. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Espírito Santo: 2010. p. 35-46 Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_4532_Sebastiao_Ferreira.pdf. Acesso em: 15 de fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1993.

LIRA, Livia Julyana Gomes Vasconcelos. **Desigualdades entre Escolas Rurais e Urbanas: Análise do Período 2000 – 2015.** Dissertação (Mestrado em Economia Rural). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2017. p. 18-34. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22669>. Acesso em: 10 de fev. 2020.

LUCAS, Rosa Elane Antória. **Educação formal/rural permeando as relações do campo: um estudo de caso na Escola Estadual de Tempo Integral Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Arroio Grande: RS, 2008. p. 80-116. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ndh/files/2019/06/LUCAS-Rosa-Elane-Ant%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 09 de fev. 2020.

MOREIRA, A. F. SILVA, T. T. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução.** São Paulo: Cortez, 8. ed., 2005.

PORFIRO, Neire Abreu Mota. **O processo de construção do Referencial Curricular de Língua Portuguesa do Município de Porto Velho.** 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho: 2017. p. 29-88. Disponível em: http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/dissertaoneire_abreu_mota_porfiro_816383.pdf. Acesso em: 08 de fev. 2020.

REGALO, Carlos Alberto. **Educação, Escola e Sociedade no Brasil: matrizes históricas, determinações políticas e estigmas institucionais da Reforma Neoliberal (1996-2006) e de suas implicações pedagógicas e curriculares.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo, 2013. p.14-58. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250720/1/Regalo_CarlosAlberto_D.pdf. Acesso em: 09 de fev. 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Sílvia Karla Batista de Macena Martins dos. **Educação Popular e Educação do Campo: Relação entre teorias e práticas na formação educadores no Curso de Pedagogia – educação do campo/UFPB.** Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa/PB, 2017. p. 37-76. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9889>. Acesso em: 01 de mar. de 2020.

SANTOS, Kátia Maria Limeira Santos. **Educação rural no Brasil: Um olhar a partir do contexto histórico.** IV Congresso Sergipano de História & IV Encontro Estadual de História da ANPUH/SE. O cinquentenário do golpe de 64. 2014. p.1-15. Disponível em: http://www.encontro2014.se.anpuh.org/resources/anais/37/1424131440_arquivo_KatiaMariaLimeiraSantos.pdf. Acesso em: 02 de jan. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas –SP, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução de teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Neli Pereira. REIS, Rosini Mendes. **Educação do campo prática pedagógica**. Curso História e Geografia/UNIVALE. Monografia. Umuarama-PR, 2009. p.11-41. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/2010/artigos_teses/2010/Historia/monografia/monografiareis.pdf. Acesso em: 27 de mar. 2020.

Enviado em: 06/08/2021.

Aceito em: 06/01/2022.

Publicado em: 23/01/2022.