



Revista e-Curriculum

ISSN: 1809-3876

ecurriculum@pucsp.br

Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo
Brasil

DE LIMA, Maria Aires; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella
Costa

EDUCAÇÃO DO CAMPO, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO: UM OLHAR
SOBRE A SINGULARIDADE DO CAMPO BRASILEIRO.

Revista e-Curriculum, vol. 15, núm. 4, outubro-diciembre, 2017, pp. 1127-1151

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76654187011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

EDUCAÇÃO DO CAMPO, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO: UM OLHAR SOBRE A SINGULARIDADE DO CAMPO BRASILEIRO.

DE LIMA, Maria Aires*

COSTA, Frederico Jorge Ferreira**

PEREIRA, Karla Raphaella Costa***

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar, de maneira introdutória, discussões sobre a organização escolar e as concepções de currículo engendradas na escola do campo, além discutir a necessidade histórica de construir um currículo que atenda aos interesses da escola do campo. Parte-se da compreensão de que a educação do campo atua no plano da particularidade, mediando a relação entre os indivíduos singulares do campo e a universalidade dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Têm-se como fundamentos teóricos autores que auxiliam na discussão do papel da escola na sociabilidade atual e do papel da escola do campo, como Roseli Caldart e Miguel Arroyo. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, recorrendo à pesquisa documental, principalmente à legislação específica da educação do campo. Nesse sentido, estudou-se a organização escolar da educação do campo, as funções do projeto político pedagógico e do currículo na construção de uma educação que atenda aos interesses da comunidade escolar, já que deve ser erigida nos princípios da gestão democrática, garantidos pela Constituição de 1998, e da coletividade. Este estudo tornou possível aferir que há a necessidade histórica da construção de um currículo que atenda as reivindicações dos movimentos sociais do campo por uma escola do campo, vinculada à realidade em que está inserida. Partindo da compreensão de que cada escola é uma singularidade, há que se construir coletivamente currículos que expressem o movimento da realidade de cada escola do campo, levando em consideração aspectos como os tempos de plantar e colher, o modo de vida e as relações de trabalho presentes.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escola do Campo. Currículo. Organização Escolar.

* Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: maria-aires@hotmail.com

** Professor Doutor em Educação do Curso de Pedagogia e professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará na Linha de Pesquisa Marxismo e Formação do Educador, Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: frederico.costa@uece.br

*** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Mestre em educação e Graduada em Pedagogia pela mesma IES. Professora da Rede Estadual de Educação do Ceará. Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: karla_raphaella@hotmail.com

=====

FIELD EDUCATION, SCHOOL ORGANIZATION AND CURRICULUM: A LOOK ON THE SINGULARITY OF THE BRAZILIAN FIELD.

DE LIMA, Maria Aires*

COSTA, Frederico Jorge Ferreira**

PEREIRA, Karla Raphaella Costa***

ABSTRACT

This article aimed to present, in an introductory way, discussions about the school organization and the curriculum conceptions engendered in the field school, besides discussing the historical necessity of constructing a curriculum that serves the interests of the field school. It starts from the understanding that the field education acts on the level of particularity, mediating the relation between the singular individuals of the field and the universality of the knowledge produced by humanity. Theoretical foundations are authors who help in the discussion of the role of the school in the current sociability and the role of the field school, such as Roseli Caldart and Miguel Arroyo. Bibliographical research was used as methodology, resorting to documentary research, mainly to the specific legislation of the field education. In this sense, it was studied the school organization of field education, the functions of the political pedagogical project and the curriculum in the construction of an education that serves the interests of the school community, since it must be erected in the principles of democratic management, guaranteed by the Constitution of 1998, and the collectivity. This study made it possible to verify that there is a historical need for the construction of a curriculum that meets the demands of the field social movements for a field school, linked to the reality in which it is inserted. Starting from the understanding that each school is a singularity, it is necessary to collectively construct curricula that express the movement of the reality of each school in the field, taking into consideration aspects such as times of planting and harvesting, way of life and present working relationships.

Keywords: *Field Education. Field School. Curriculum. School Organization.*

* Pedagogic by the Federal University of Ceará and Master's Degree in Education by the Post-Graduation Program in Education of the State University of Ceará, Fortaleza, Ceará, Brazil. E-mail: maria-aires@hotmail.com

** PhD in Education of the Pedagogy Course and professor and researcher of the Post-Graduation Program in Education of the State University of Ceará in Research Marxism and Educator Training, Fortaleza, Ceará, Brazil. E-mail: frederico.costa@uece.br

*** Doctorate in Education by the Graduate Program in Education of the State University of Ceará. Master in Education and Graduated in Pedagogy from the same university. Professor of the State Education Network of Ceará. Fortaleza, Ceará, Brazil. E-mail: karla_raphaella@hotmail.com

Maria Aires DE LIMA, Frederico Jorge Ferreira COSTA, Karla Raphaella Costa PEREIRA
Educação do Campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro.

EDUCACIÓN DEL CAMPO, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y CURRÍCULO: UNA MIRADA SOBRE LA SINGULARIDAD DEL CAMPO BRASILEÑO.

DE LIMA, Maria Aires*

COSTA, Frederico Jorge Ferreira**

PEREIRA, Karla Raphaella Costa***

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo presentar, de manera introductoria, discusiones sobre la organización escolar y las concepciones de currículo engendradas en la escuela del campo, además de discutir la necesidad histórica de construir un currículo que atienda a los intereses de la escuela del campo. Se parte de la comprensión de que la educación del campo actúa en el plano de la particularidad, midiendo la relación entre los individuos singulares del campo y la universalidad de los conocimientos producidos por la humanidad. Se toman como fundamentos teóricos autores que auxilian en la discusión del papel de la escuela en la sociabilidad actual y el papel de la escuela del campo, como Roseli Caldart y Miguel Arroyo. Se utilizó como metodología la investigación bibliográfica, recurriendo a la investigación documental, principalmente a la legislación específica de la educación del campo. En ese sentido, se estudió la organización escolar de la educación del campo, las funciones del proyecto político pedagógico y del currículo en la construcción de una educación que atienda a los intereses de la comunidad escolar, ya que debe ser erigida en los principios de la gestión democrática, garantizado por la Constitución de 1998, y de la colectividad. Este estudio hizo posible comprobar que hay la necesidad histórica de la construcción de un currículo que atienda las reivindicaciones de los movimientos sociales del campo por una escuela del campo, vinculada a la realidad en que está inserta. A partir de la comprensión de que cada escuela es una singularidad, hay que construir colectivamente currículos que expresen el movimiento de la realidad de cada escuela del campo, teniendo en cuenta aspectos como tiempos de plantar y cosechar, modo de vida y las relaciones de trabajo presentes.

Palabras clave: Educación del Campo. Escuela del Campo. Currículo. Organización Escolar.

* Pedagoga por la Universidad Federal de Ceará y Maestranda en Educación por el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Correo electrónico: maria-aires@hotmail.com

** Profesor de Educación Pedagogía del curso y profesor de investigación del Programa de Graduados en Educación de la Universidad del Estado de Ceará en la línea de investigación Marxismo y Formación de Educadores, Fortaleza, Ceará, Brasil. Correo electrónico: frederico.costa@uece.br

*** Doctoranda en Educación por el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Ceará. Maestro en educación y Graduada en Pedagogía por la misma universidad. Profesora de la Red Estatal de Educación de Ceará. De la ciudad de Fortaleza, Ceará, Brasil. Correo electrónico: karla_raphaella@hotmail.com

=====

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho parte do entendimento de que a escola do campo não está inserida nas concepções hegemônicas de escola, pois é resultante das diversas lutas dos movimentos sociais pelo acesso à terra e por uma educação pensada para o campo e pelos povos do campo. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar discussões iniciais sobre a organização escolar e as concepções de currículo engendradas na escola do campo, bem como discutir e defender a necessidade histórica de construção de um currículo próprio para a educação do campo.

A educação do campo é uma modalidade da educação que surge a partir das reivindicações dos movimentos sociais na década de 1990 para contrapor-se às concepções de educação rural, que possuía caráter mais assistencialista e não correspondia às necessidades formativas dos povos do campo. A legislação educacional trouxe avanços para essa discussão, principalmente, a partir da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Entretanto, apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas, na prática, a escola para os povos do campo, como tem ocorrido há anos na história da educação brasileira, não contempla as necessidades específicas dos povos do campo. Isso reverberou nas condições formativas dos professores do campo e nas condições estruturais e organizacionais das escolas do campo.

Compreende-se que a organização da escola do campo também se articula à consolidação de uma concepção de escola no e do campo, isto é, de uma educação que seja pensada para a realidade dos povos do campo brasileiro. Assim, além do dever de garantir o acesso ao processo de escolarização e aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a escola do campo mostra-se fundamental para a manutenção e para o avanço da luta pela terra, para compreensão da identidade do sujeito coletivo do campo e para a construção de um projeto de escola que se integre a um projeto de transformação social.

Nesse contexto, a educação do campo, enquanto braço direito da luta pela Reforma Agrária, deve ser amplamente discutida no contexto de uma educação transformadora que supere os limites postos pela estrutura político-social em que está inserida.

Além disso, tendo como horizonte a discussão sobre a educação do campo, deve-se levar em consideração que ela responde à educação em duas dimensões: em sentido *amplo* e em sentido *restrito*, isto quer dizer que, na escola, os educandos se formam como indivíduos humanos, mas também é reproduzido em sua formação o tempo histórico em que vivem. Nesse sentido, ainda que a escola reproduza as condições de produção da estrutura social em que está inserida, reproduz também as contradições que engendram as possibilidades para sua superação, além de ser o local em que parte da educação do trabalhador se realiza. É no chão da escola, no espaço *formal*, que se realiza majoritariamente o trabalho escolar.

Neste sentido, este texto dialoga com as questões já postas, procurando apontar caminhos para a construção de uma escola do campo que se insira no movimento social pela conquista da terra, pelo respeito aos povos do campo; portanto, uma escola que colabore efetivamente com a formação dos indivíduos que vivem no campo. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica que recorre, em alguns momentos, aos documentos legais sobre educação do campo.

Assim, este estudo aponta como resultado a elaboração teórica para fundamentação de uma prática pedagógica nos interesses da classe trabalhadora do campo. Avança em debates sobre organização escolar e currículo para a escola do campo, partindo de autores críticos acerca das questões educacionais contemporâneas, tendo aqui sua relevância para os debates nacionais sobre o tema.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UMA COMPREENSÃO FUNDAMENTADA SOBRE OS OBJETIVOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA ESCOLA

Desde 2010, a educação do campo é considerada uma modalidade de ensino, de acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 04, de 13 de julho de 2010, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nesse sentido, a educação do campo se insere no sistema educacional que, segundo Saviani (2010), abrange a educação formal e a não

=====

formal. Além disso, também se insere no sistema de ensino, que diz respeito, de maneira geral, ao processo de escolarização.

Para Saviani (2010, p. 381), o “Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente [...]”, em outras palavras, o sistema nacional de educação é uma unidade da variedade. Não poderia ser diferente tratando-se da realidade brasileira em que, por conta de sua heterogeneidade, não seria possível ter um sistema que visasse à homogeneização. O que se deve fazer, ao contrário, é buscar a valorização das diferenças presentes nos diversos espaços e regiões do país.

É justamente nesse sentido que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 estabelecem, em sua Seção IV, artigo 35, que:

Art. 35 Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes 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, 2010a, p. 12).

Há, pois, a necessidade de que as escolas do campo em sua organização escolar integrem e respeitem as particularidades em seus contextos, isto é, há a necessidade de considerar a realidade e os interesses da comunidade em que a escola está inserida, levando em conta os tempos de plantar e colher, os costumes e tradições e toda a dinâmica social da comunidade.

Sabe-se que, ainda que seja o ideal a ser percorrido na organização escolar da escola do campo, há uma grande dificuldade em efetivar essas diretrizes no cotidiano escolar. Isso ocorre porque a escola está inserida em um plano macro-organizacional, que diz respeito às legislações, planos e programas em âmbito nacional, estaduais e municipais. Também insere-se num plano micro-organizacional, devendo executar o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Os documentos que regem a escola no plano micro-organizacional devem ser elaborados coletivamente, seguindo o princípio da gestão democrática, de acordo com a Constituição Federal

de 1988, em seu Art. 206, inciso VI, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), como segue:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988, p. 123);

Art. 141. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 12).

A gestão democrática é uma exigência às escolas públicas brasileiras, devendo ser desenvolvida a partir dos princípios de participação, pluralidade, autonomia e transparência. O PPP das escolas é o documento em que consta o planejamento pedagógico, político e administrativo escolar. Nele são estabelecidos os objetivos e as estratégias para alcançá-los, partindo dos princípios da gestão democrática, a começar pela sua elaboração. É importante que a construção do PPP se alinhe a uma discussão e análise crítica do seu papel na organização da escola do campo.

No que se refere à gestão democrática para a especificidade da escola do campo, a resolução sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002) afirma o seguinte:

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (BRASIL, 2002, p. 02).

=====

Nesse sentido, é objetivo da gestão escolar da escola do campo, dentro dos princípios da gestão democrática, consolidar a autonomia dos povos do campo, para que se possa viver no campo com dignidade, fortalecendo sempre a coletividade. Torna-se nítido que a escola do campo possui uma especificidade dentro das políticas educacionais e gerais para a educação básica, pois vincula-se de maneira significativa à realidade em que está inserida, que é o campo brasileiro. Essa especificidade é reafirmada pelas Diretrizes Operacionais de 2002:

Parágrafo único. 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).

Essa sua vinculação com a realidade do campo está presente nesta modalidade de educação desde a reivindicação dos movimentos sociais dos povos do campo, no início da década de 1990, por uma educação que atenda suas necessidades formativas, uma educação do e no campo, garantida por lei e efetivada na realidade. A educação do campo deve estar diretamente relacionada a um projeto de transformação da sociedade refletido na luta pela Reforma Agrária.

Essas reivindicações possibilitaram o avanço nas discussões que circundam a educação do campo, bem como nas definições e características de uma escola do campo. Partindo dos marcos legais, na Política de Educação do Campo e no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010) é definido que escola do campo é: “[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010b, p. 01).

O espaço territorial é um tema de suma importância na caracterização da educação do campo, já que esta surge da luta pela terra, mas a definição de uma escola ser ou não do campo não se limita ao espaço físico em que está localizada. Segundo Molina e Sá (2012, p. 327), essa definição “[...] se dá também pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida

e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados”.

Diante disso, é possível afirmar que a identidade da Educação do Campo deve ser construída a partir de uma cultura produzida por relações mediadas pelo trabalho, no sentido de produção material e cultural da existência humana. Isso porque se parte do princípio de que a educação do campo busca interpretar a realidade para a construção de conhecimentos emancipatórios que realmente garantam a melhoria da qualidade de vida dos povos que vivem no e do campo, assim como a permanência com dignidade dos jovens nos espaços do campo.

A questão não é estar ou não no espaço rural, como já apontado. Isso torna-se perceptível quando se leva em conta que há, na atualidade, diversas escolas nas zonas rurais que não se identificam como escolas do campo. A escola do campo vincula-se de maneira significativa com a identidade dos sujeitos do campo, sujeitos que se movimentam e se formam na luta pela terra, pela Reforma Agrária e por um novo projeto de sociedade. “A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam” (CALDART, 2011, p. 24).

É importante pontuar que toda prática pedagógica deve fundar-se na visão de mundo e de ser humano que se pretende formar. A educação do campo tem em seu projeto educativo o objetivo de formar um sujeito que não é estático, ao contrário, está sempre em movimento, porque é coletivo. Para Caldart (2000, p. 45), “O processo pedagógico é um processo coletivo e por isso precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes”.

A coletividade é então um dos principais alicerces na construção de uma nova organização escolar para a escola do campo. “Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e apropriação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329).

Na construção dessa nova organização escolar, o PPP é o principal instrumento de consolidação das intencionalidades e dos objetivos do trabalho pedagógico e deve, de acordo com

=====

a legislação, ser construído em colaboração com os diversos agentes da comunidade escolar. Deve, pois, ser um documento símbolo da coletividade.

Para Veiga (1998), o PPP possui uma dupla dimensão: política e pedagógica. Sua dimensão política relaciona-se aos compromissos sociopolíticos e aos interesses coletivos vinculados à realidade da população. Sua dimensão pedagógica diz respeito às definições de ações educativas para cumprimento de objetivos e propostas formativas da escola. Esse documento deve tratar da organização tanto da escola quanto da sala de aula, enquanto espaço de organização do trabalho pedagógico e, por conseguinte, do trabalho do professor.

Por considerar que o PPP é um instrumento de luta, reivindica-se sua importância na construção de uma nova organização escolar para a escola do campo, por possibilitar uma contraposição à fragmentação do trabalho docente. Segundo Paiva (2008), o PPP para a escola do campo deve pautar-se numa prática educativa crítica e libertadora. Deve também romper, de maneira drástica, com o modelo de gestão tradicional, centralizador de decisões, pois, como já dito anteriormente, a educação do campo deve pautar-se na construção coletiva do PPP e na gestão participativa nos processos decisórios da escola.

A demanda é de uma escola do campo que esteja vinculada aos saberes, à realidade e às necessidades dos povos do campo, rompendo com a visão assistencialista da educação rural. A escola do campo, bem como os documentos que a organizam, deve ter como horizonte a Reforma Agrária.

Nessa perspectiva, a prática do professor ultrapassa a prática pedagógica e avança na prática social, de acordo com Martins (2016). Isso porque os resultados da prática do professor, que é um tipo singular de prática social, vão além da sala de aula e do espaço da escola.

A prática pedagógica, nesse sentido, assume três dimensões (FORESTI *apud* MARTINS, 2016): uma **dimensão estrutural**, que diz respeito ao sistema que organiza a sociedade, ao momento histórico e à maneira como a escola está inserida nas demandas sociais; uma **dimensão gnosiológica**, que se relaciona à capacidade humana de conhecer a realidade, assim como aos aspectos epistemológicos que verificam a veracidade desses conhecimentos da realidade; e, uma terceira **dimensão**, a **pedagógica**, que diz respeito a:

Compreender para quê, para quem e como proceder o ensino escolar, apontando na direção do trabalho intencionalmente planejado e sequencial requerido à socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados e que referenciam a prática social ao longo da história (MARTINS, 2016, p. 295).

Apesar das características estruturais citadas, é preciso identificar que a escola é um espaço de contradição, e nesse sentido, pode “[...] operar a favor da análise crítica sobre a sociedade que vivemos e a serviço da máxima humanização dos indivíduos, sobretudo, dos filhos e filhas da classe trabalhadora” (MARTINS, 2016, p. 294). Essa contradição presente no espaço escolar possibilita a realização dos objetivos da educação do campo.

A respeito da dimensão gnosiológica, é importante refletir que a construção do conhecimento possui uma implicação social, pois pode intervir na sociedade. Diante disso, pode-se refletir sobre a importância da escola do campo na formação dos trabalhadores e dos seus filhos, e em como o conhecimento pode interferir na prática social dos estudantes. Fica clara, aqui, a dimensão política da construção do conhecimento e a necessidade de que os trabalhadores possam ter acesso aos conhecimentos construídos pelo conjunto da humanidade.

Assim, “Diante do exposto, afirmamos a prática pedagógica como síntese das dimensões estrutural, gnosiológica e pedagógica que se objetiva sob orientação de um *projeto político-pedagógico* [...]” (MARTINS, 2016, p. 295). O PPP, nesse sentido, deve expressar a prática, os valores e os objetivos de formação humana.

No que diz respeito ao método, este está subjacente à prática do professor e os procedimentos selecionados são orientados por uma finalidade. Quando essa finalidade não está clara para o professor, não quer dizer que ela não exista; antes, quer dizer que o professor pode estar reproduzindo as finalidades, os valores e objetivos que foram estabelecidos por outros, como por exemplo, a política educacional, o Estado ou os organismos internacionais.

A título de esclarecimento, por métodos e procedimentos de ensino entende-se o seguinte:

O método não se identifica com os procedimentos adotados (aula expositiva, projetos, trabalhos em grupo, seminários, etc.), mas, outrossim, expressa a capacidade humana para idear [prever na consciência] um projeto e agir sob sua orientação, elegendo nas condições objetivas dadas as melhores e mais

=====

adequadas formas de fazê-lo. Os procedimentos de ensino, por seu turno, compreendem as estratégias por meio das quais a prática se realiza iluminada teoricamente e tendo em vista o alcance das finalidades de determinado projeto (MARTINS, 2016, p. 297).

Na escola do campo, a finalidade e os objetivos dos professores devem estar orientados pela ideia já explicitada de coletividade. Além disso, deve relacionar-se aos objetivos que a realidade da comunidade impõe. Nesse sentido, a realidade e as necessidades dos povos do campo, expressos no PPP, é que fundamentam os métodos a serem adotados pelo professor.

3 OS DEBATES SOBRE O CURRÍCULO E A NECESSIDADE DE UM CURRÍCULO ESPECÍFICO PARA A ESCOLA DO CAMPO

Para avançar nas discussões sobre a organização da escola do campo é preciso compreender que currículo é necessário construir para atender os objetivos da educação do campo. Nesse sentido, é preciso revisar, de maneira breve, os conceitos e as teorias que regem o currículo.

O termo currículo, segundo Hamilton (*apud* Saviani, 2000), remonta à Reforma Protestante, mais precisamente ao Calvinismo, no final do século XVI e o seu primeiro registro na história, datado de 1663, aparece em um atestado de graduação emitido pela Universidade de Glasgow, na Escócia. A ideia então resguardada ao currículo era a de ordem e disciplina, segundo Saviani:

Com efeito, à ideia de currículo soma-se a de ordenação, que implica “metodização” no sentido de formalização: “*o ensino adquiriria maior força e/ou eficiência se se formalizasse (ou ‘metodizasse’)*” (Ibidem: p. 201). Nisso tudo, *a regularidade e a centralidade* inerentes ao preceito calvinista de *disciplina* (no sentido de regra de vida) como elemento de coesão da escola (SAVIANI, 2000, p. 21).

Com o passar do tempo, o currículo começou a se afastar da relação com o registro da vida estudantil para significar mais um conjunto de traços sequenciais da escola. Segundo Saviani (2000), a ideia de controle e ordenação, entretanto, ainda é muito presente atualmente.

Para Gimeno Sacristán (2000), o currículo é uma construção social e, nesse sentido, cada contexto escolar deve produzir seu currículo próprio, devendo este exprimir uma práxis por expressar uma gama de ações relacionada à cultura, sociedade, política e economia.

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Nessa mesma esteira, compreende-se que a elaboração do currículo deve estar alinhada às questões já exploradas até aqui, isto é, alinhada à comunidade escolar e ao contexto social e cultural em que a escola está inserida. Tratando-se da escola do campo, esses preceitos são ainda mais acentuados. É preciso ter clareza das relações sociais engendradas no processo de elaboração do currículo escolar.

Trata-se de 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 (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Nessa direção, Saviani (2000) pontua ainda que a construção do currículo escolar é um espaço de disputa política, que exprime a correlação de forças que estão presentes no ambiente escolar. Nesse sentido, a autora compreende o processo pedagógico como a relação entre conteúdo e método, o que implica a relação entre currículo e didática. Depreende-se disso que o processo pedagógico não é algo simples, mas uma síntese de múltiplas determinações, por fazer parte do movimento da realidade escolar.

Para compreender melhor a dimensão da didática e do currículo e sua relação, Saviani (2000) aponta:

=====

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).

Do ponto de vista da Didática, a definição de métodos de ensino-aprendizagem deve levar em conta aspectos lógico-psicológicos e socioculturais da organização da atividade cognoscitiva e do processo de assimilação/apropriação do conhecimento sem perder de vista o arcabouço conceitual, a estrutura das disciplinas escolares, ou seja, a dimensão curricular do processo pedagógico (SAVIANI, 2000, p. 11).

Diante disso, compreende-se que currículo e didática são dimensões inseparáveis, principalmente quando se pensa na construção do currículo escolar. O currículo não deve ser algo dado ou estático; antes, requer uma seleção, um processo de escolha e cabe às teorias do currículo explicitar o motivo de tais escolhas.

Para Silva (2005), é preciso ter clareza sobre qual ser humano pretende-se formar, quais os valores, os objetivos, a visão de sociedade e da função da escola. Isso porque cada modelo de ser humano e de sociedade corresponde um tipo de currículo. No cerne das questões do currículo aparecem questões relativas à identidade e à subjetividade (SILVA, 2005, p. 15), por isso as teorias do currículo não são neutras.

Segundo Silva (2005), as teorias tradicionais se outorgam neutras e aceitam mais facilmente o que está posto no âmbito macro da sociedade. Sua preocupação volta-se ao interior da escola, entendida como apartada da sociedade, dando relevância às questões de organização. Por outro lado, as teorias críticas e pós-críticas compreendem que não há teoria neutra, e por isso se preocupam em compreender os interesses por trás das decisões e seleções de dado currículo.

Esse conhecimento sobre as teorias do currículo é necessário para fundamentar-se sobre qual currículo é vivenciado na escola e sobre qual base foi construído. No que diz respeito à escola do campo, deve-se pensar sobre qual sujeito do campo a escola pretende formar e qual conteúdo escolar é necessário para a formação desse sujeito.

Organizar a educação escolar visando garantir esta interconexão pressupõe conceber o ensino como *processo*, norteado por finalidades educacionais

Maria Aires DE LIMA, Frederico Jorge Ferreira COSTA, Karla Raphaela Costa PEREIRA
Educação do Campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro.

claramente estabelecidas e integrando dialeticamente o conteúdo, a organização da atividade cognoscitiva (ensino) e assimilação/apropriação do conteúdo (aprendizagem) com os meios e condições necessários à realização dos objetivos (SAVIANI, 2000, p. 53).

O objetivo, então, não é oferecer modelos prontos, mas sim discutir e fornecer as bases necessárias para a construção coletiva do currículo de cada escola singular, levando em consideração o contexto social e cultural, contando com a ampla participação de toda a comunidade escolar, por tratar-se de uma proposta que carrega em seu bojo os pressupostos da coletividade.

No que diz respeito às teorias do currículo, é preciso ainda compreender seu percurso na história. O marco do currículo enquanto campo de estudo é instaurado com a publicação da obra *The Curriculum*, de Bobbitt, em 1918. Quando o papel da educação escolarizada entrou no centro das discussões, Bobbitt, segundo Silva (2005), deu respostas extremamente conservadoras às perguntas feitas em sua época, nos Estados Unidos. O que ficou marcado como característico da proposta de Bobbitt foi a tentativa de igualar o funcionamento da escola ao de qualquer empresa comercial ou industrial.

[...] Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados (SILVA, 2005, p. 23).

O predominante é o caráter organizativo, numa tentativa de racionalização dos processos educativos, o que tornava o currículo mecânico e engessado. Essa visão tornou-se hegemônica por meio de Ralph Tyler (SILVA, 2005) e esteve presente em diversos países, inclusive no Brasil:

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: “1, que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2, que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3, como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4, como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” As quatro perguntas de

=====

Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4) (SILVA, 2005, p. 25).

Essas ideias foram contestadas apenas no final do século XX, sob influência de autores como Young, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet; e, no Brasil, por Paulo Freire. Por meio das contribuições desses autores, as teorias críticas do currículo passaram a contestar a teoria tradicional, por ser desarticulada da realidade social, e começaram a questionar a estrutura vigente nos sistemas educacionais, partindo da análise das desigualdades sociais e reivindicando transformações. “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer*, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*” (SILVA, 2005, p. 30).

Já as teorias pós-críticas do currículo, segundo Silva (2005), apregoam o multiculturalismo, colocam em xeque a hegemonia do currículo e fornecem as bases necessárias para a valorização da diversidade cultural.

Nesse sentido, compreendendo que o currículo deve exprimir os objetivos da escola e esta pretende contribuir com a transformação da sociedade e da vida dos sujeitos, a educação do campo, tomando para si essa compreensão, deve reivindicar a

[...] construção de um currículo em uma abordagem democrática onde a produção do conhecimento pode e deve fazer-se rigorosa, porém, solidária e fundamentalmente comprometida com os valores legítimos da sociedade brasileira (SAUL *apud* SAVIANI, 2000, p. 40).

Retomando o que já foi explicitado anteriormente, é importante lembrar que a construção do currículo da escola do campo deve atrelar-se a especificidades da educação do campo, como apregoadado no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, (Art. 2º):

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; (BRASIL, 2010b, p. 02)

Diante disso, além da análise e da crítica realizada, na educação do campo esse movimento deve resultar na transformação social, já que por muito tempo a organização escolar vigente para a escola do campo não atendia aos interesses e às necessidades dos povos do campo.

Neste tópico, tentou-se apontar para a necessidade de construir um currículo para a especificidade do campo, pensando uma escola organizada para o mesmo objetivo e que tenha clareza de seus fundamentos teóricos e práticos, bem como de seus objetivos políticos e pedagógicos que extrapolam os limites de um documento oficial e se expressam rotineiramente no cotidiano escolar.

4 A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO QUE CONTEMPLE AS NECESSIDADES DE SEUS POVOS EM SEUS TERRITÓRIOS

Por muito tempo o currículo e a organização da escola do campo seguiram o modelo curricular da escola urbana. Isso porque a reivindicação por uma educação do campo que considerasse as especificidades dos sujeitos do campo é recente na história da educação brasileira, datada da década de 1990, como apresentado anteriormente. A educação do campo ganha força quando se torna o braço direito da luta pela Reforma Agrária, como via para a construção de um novo projeto de sociedade.

Ao criticar o conhecimento que é desenvolvido na escola, referindo-se às formas tradicionais de currículo, Veiga (1995) aponta que os conhecimentos são transmitidos pela escola nos moldes dos modelos tradicionais como concepções abstratas, ou seja, distantes da realidade dos alunos, resumindo-se a cumprir um programa pré-estabelecido desde o lado de fora dos interesses da comunidade. No caso da educação do campo, esse comportamento, ao ser arraigado nas práticas pedagógicas, é extremamente nocivo aos povos que se formam assim.

Ao contrário do que a autora critica, o conhecimento entendido como imprescindível para que o homem realize seu trabalho necessita ter em sua base a própria realidade. Nesse sentido, o currículo é construído num campo de disputa sobre quais conhecimentos são necessários à formação dos indivíduos. Sobre isso, diz Veiga (1995) que o currículo confronta os diversos saberes. Dentre esses saberes, está o sistematizado, o de classe. Pensa-se aqui que o

=====

currículo precisa ser elaborado no sentido de sintetizar no educando esses dois saberes, ou seja, aquilo que é conhecimento sistematizado, elaborado pelo conjunto dos homens, universal; e os saberes singulares elaborados na vida cotidiana como resultado dos movimentos, das formas descobertas para produção da existência comunitária.

Desta forma, a escola, segundo Arroyo (2011), é extremamente disputada na correlação de forças e, nesse sentido, os professores e suas consciências também são disputados, foco de tensões no âmbito social, político e cultural, isso porque a consciência expressa a sua prática docente.

Ainda que o objetivo proclamado seja o da gestão democrática e da participação da comunidade escolar nos processos decisórios da escola, as ações que demonstram autonomia e maior consciência na prática pedagógica geram incômodos aos que ainda pensam no currículo como algo mecânico e no funcionamento da escola apenas na sua dimensão administrativa. “Quando os controles gestores se voltam contra os profissionais é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas de aula e no ensinar-educar. Estão construindo seus currículos” (ARROYO, 2011, p. 13).

Nesse sentido, o currículo por ser o núcleo estruturante da função da escola, tende a ser o mais cerceado possível, pois nele está expresso o que será ensinado na escola. Ou, em outras palavras, expressa quais são os conhecimentos aos quais a classe trabalhadora terá acesso. Outro reflexo dessa necessidade de controle é o crescente número de avaliações externas que objetivam identificar o que é ensinado nas escolas, além de ser reflexo da tentativa de homogeneizar os processos educativos. Segundo Arroyo (2011, p. 16), “[...] esses vínculos tão estreitos entre currículo, trabalho e condição docente têm feito do currículo um dos territórios mais disputados seja pelas políticas, diretrizes e normas, seja pelos próprios profissionais do conhecimento”.

A educação do campo leva a discussão do currículo e do conhecimento para o movimento da identidade e da coletividade. Sobre isso, Caldart (2011, p. 149-150), num trecho indispensável a essas notas para uma conclusão, pontua que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. *Do*: o povo

Maria Aires DE LIMA, Frederico Jorge Ferreira COSTA, Karla Raphaela Costa PEREIRA
Educação do Campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro.

tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2011, p. 149-150).

Ao pensar na organização e no currículo da escola do campo, é preciso lembrar que “Uma escola do Campo é antes de tudo uma escola no contexto da sociedade moderna capitalista” (SILVA, 2016, p. 110). Essa compreensão é fundamental, pois tem consequências para todo o funcionamento da escola, bem como das práticas da sala de aula. Isso quer dizer que, apesar de reivindicar uma nova estrutura escolar para os povos do campo, a escola do campo está inserida num plano macro-organizacional, que é a sociedade capitalista.

Uma das consequências disso são as classes multisseriadas, realidade das escolas rurais e das que se identificam com a proposta de educação do campo. Por muito tempo a escola do campo refletiu a estrutura organizacional da escola da cidade, principalmente no que diz respeito à seriação. As classes multisseriadas são um reflexo da precarização e da falta de professor nas escolas do campo, o que gera a necessidade de unir diversas séries numa mesma turma com um(a) só professor(a). Por não haver formação específica para trabalhar nessa realidade nem uma proposta pedagógica definida, o que ocorre na realidade é a seriação da multisseriada, ou seja, o(a) professor(a) divide a sala de aula e realiza atividades diferenciadas para cada grupo.

O antagonismo da educação do campo não é com a educação da cidade, mas com o projeto de educação burguesa para a classe trabalhadora. Essa elaboração vem sendo concretizada no acirramento da luta de classes no campo, na atual conjuntura, que confronta o projeto de agricultura capitalista com a necessidade de afirmação de um projeto de agricultura da classe trabalhadora camponesa (SILVA, 2016, p. 120).

Diante disso, há que se levar em consideração para a construção de um currículo os diversos aspectos engendrados no funcionamento da escola e do meio em que está inserida, partindo de uma análise crítica da realidade da escola do campo. Esses aspectos emergem do inventário do meio em que está inserido (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010). Essas mesmas autoras expõem as “[...] inter-relações que configuram a pedagogia do meio assentada no sistema de complexo trabalho, natureza, e a sociedade”.

=====

O meio é destacado nesse momento porque é dele que emergem as necessidades e as questões que deverão constar no currículo, que resultarão nos planos de ensino a serem adotados:

Os planos de estudos nos dizem sobre os objetivos a serem alcançados e o conhecimento que será tratado em uma dada organização do trabalho pedagógico no interior da sala de aula, na escola e para além dela, visto termos os espaços pedagógicos e os tempos pedagógicos na escola e para além dela. É esta, portanto, a lógica e teoria do conhecimento, que requer o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, que vai nos permitir estabelecer nexos e relações entre o geral, o particular e o singular (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010, p. 187-188).

A educação, diante disso, irá atuar no campo do particular, pois é ela responsável por mediar a relação entre o indivíduo singular e a universalidade do gênero humano. Nesse sentido, é correto afirmar que é papel da educação possibilitar que os indivíduos singulares tenham acesso aos conhecimentos que foram produzidos pela humanidade, bem como àquilo que foi produzido pela comunidade.

Taffarel, Escobar e Perin (2010) avançam nessa discussão e afirmam a importância do currículo como um plano de vida, de uma nova vida para a escola do campo. Os autores apontam aquilo que deve ser considerado na análise de um currículo que interesse à escola do campo. Dentre os apontamentos há a necessidade de considerar o currículo como um instrumento político; como elemento da organização escolar; como compreensão de que as classes dominadas devem acessar aos conhecimentos produzidos pela humanidade; como currículo oculto; como inclusão dos excluídos; “[...] como forma de contestação, conflito e resistência ao processo de reprodução social, às finalidades de padronização e massificação” (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010, p. 190); como transformação do trabalho pedagógico etc.

Veja-se o que apontam como um currículo a partir do interesse das pessoas do campo. A citação é longa, mas indispensável para a análise aqui desenvolvida (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010, p. 188-191):

- 1) O currículo é um instrumento político, por isso interage com a ideologia;
- 2) O currículo incorpora a racionalidade dominante, portanto, está impregnado da lógica da competição, do mercado.

- 3) Posição crítica quanto à lógica da eficiência e eficácia, compreendendo que a educação só será política quando os trabalhadores puderem se apropriar dos conhecimentos necessários à luta;
- 4) Da presença do currículo oculto e de sua influência nos processos de aprendizagem dos estudantes;
- 5) A necessidade de uma mudança substancial na estrutura da escola que permita a inclusão dos excluídos, devido à luta de classes, [...] que é econômica, ideológica e política;
- 6) O currículo como forma de contestação, conflito e resistência ao processo de reprodução social;
- 7) O currículo pensado para transformar o trabalho pedagógico na sala de aula e na escola;
- 8) Tomada de posição, compreensão teórica e engajamento sobre o currículo, os fundamentos, as diretrizes e as políticas de educação do campo;
- 9) Currículo que considere os processos dos sujeitos da vida do campo, que dialogue com a vida real e sua especificidade;
- 10) Embate entre os projetos para o campo: Agronegócio (capital) e Agricultura Camponesa (trabalho);
- 11) O currículo escolar que realiza a tarefa de educar, que trabalha as diferentes dimensões do desenvolvimento humano integral, pela mediação específica do trabalho em seu sentido ontológico como fundante do ser social;
- 12) Organizar as propostas de acordo com a legislação vigente que já avança quanto às necessidades da realidade do campo;
- 13) O currículo e os grandes fenômenos, que provam de forma evidente a relação de todos os fenômenos a serem estudados na escola do campo: a Soberania Alimentar, como princípio organizador da agricultura, a Reforma Agrária, a Matriz produtiva, centrada na diversificação econômica (combinação de cultivos, criações e extrativismo), a matriz tecnológica, com base na Agroecologia, a Cooperação Agrícola e o desafio de elevar a produtividade do trabalho e da terra, através da decisão de produtores livremente associados, que produzem de acordo com necessidades humanas e não de acordo com o lucro do capital (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010, p. 188-191).

As autoras advogam que, no campo, há duas teses em tensionamento, ou seja, disputando força: “[...] uma que defende a formação de um novo trabalhador e a outra que defende a formação de um novo ser humano” (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010, p. 192). Aqui se posiciona na tentativa de síntese entre essas duas teses: há que se formar o trabalhador do campo com os conhecimentos necessários à produção e à reprodução de sua singularidade, mas também há que se formar um novo ser humano consciente da necessidade de construção de uma sociedade emancipada e que emancipe os homens e mulheres singulares, ou seja, emancipar o gênero humano.

=====

Um currículo da escola do campo que se integre com um projeto político-pedagógico de escola crítica, conforme discutido até aqui, avança na compreensão do currículo como um plano de vida, ou seja, por uma vida transformada, emancipada (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010). Não é objetivo deste texto criar modelos de currículo, pois isto seria uma contradição, visto que eliminaria a autonomia e singularidade de cada contexto social. O objetivo é introduzir as bases para que cada escola o faça da forma mais consciente possível.

5 CONCLUSÃO

O debate sobre educação do campo não poderia esgotar-se neste artigo nem a isso ele se propõe, pois ainda há muito que se avançar no que tange à forma de construir uma práxis pedagógica do campo consciente de seu papel na luta dos trabalhadores em geral e dos povos do campo em específico. A revisão de literatura aqui exposta permitiu avançar numa compreensão da educação e do currículo da escola do campo como uma ferramenta indispensável na disputa por uma educação emancipadora aos povos do campo.

Este texto apontou questões fundamentais sobre a organização e o currículo para uma escola do e no campo brasileiro, destacando a importância do conhecimento do meio em que ela está inserida, das necessidades de trabalho das comunidades, seus valores, conjunto de crenças, etc. O conhecimento universal priorizado nas escolas tem sido tradicionalmente transmitido como exterior à realidade, abstrato, desvinculado da vida cotidiana dos estudantes. No campo, essa cisão entre o conhecimento universal e a realidade é mais acentuada, tendo em vista que o urbano tem sido encarado como sinônimo de universalidade pela educação escolar na sociedade hodierna.

A organização da escola e do currículo são momentos do trabalho pedagógico e expressam um projeto de sociedade que é posto em prática no cotidiano escolar. Tal projeto é político por relacionar-se às demandas sociais postas na contemporaneidade, a um compromisso sociopolítico, aos interesses reais e coletivos de uma população; e é pedagógico porque define as ações da escola para alcançar seus propósitos e sua intencionalidade. Desse modo, nenhuma dimensão do fazer pedagógico é neutra, pois é dirigida a um fim que está inserido numa compreensão do mundo atual e da sociedade que se quer construir, mesmo que os indivíduos

*Maria Aires DE LIMA, Frederico Jorge Ferreira COSTA, Karla Raphaela Costa PEREIRA
Educação do Campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro.*

envolvidos não tenham consciência plena disso e de seu papel nesse processo de construção social.

A educação insere-se no campo do **particular**, ou seja, medeia a relação dos indivíduos singulares com a universalidade do gênero humano. A educação formal escolar está, portanto, no mesmo campo. A definição de Saviani de que a educação é um ato consciente de transmitir ao indivíduo singular um conjunto de conhecimentos, técnicas, valores etc. produzidos historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008), é uma forma de definir justamente essa mediação da educação no campo como particularidade. É um direito, portanto, que cada ser humano possa acessar os conhecimentos produzidos pela humanidade e por sua comunidade. Universal, particular e singular não se rompem; a individualidade não elimina os traços universais.

O trabalho cotidiano do professor não pode abdicar de uma práxis consciente, pois ela é dirigida a um fim. Currículo, organização escolar e PPP, por exemplo, podem ser aliados nessa construção, desde que elaborados por indivíduos com a máxima consciência de seu papel educacional na sociedade e na transformação dela; do contrário, a educação pode se tornar uma prática vazia, uma repetição acrítica de posturas cristalizadas socialmente.

A escola do campo deve pensar acerca da singularidade das camadas subalternas do campo, pois essa singularidade deve juntamente aos conhecimentos universais necessários à educação das populações do campo, permear as escolhas pedagógicas da escola. Não é uma simples questão de respeitar os tempos de plantar e colher, a cultura, os costumes, os valores da comunidade do campo, mas de compreender em que medida esse respeito está ligado aos direitos políticos universais e singulares do campo.

=====

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 1996. Diário Oficial da União, DF, Ano CXXXIV, nº 248. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB **Resolução CNE/CEB nº 01**, de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 13 de julho de 2010. Brasília, 2010a.
- BRASIL. **Decreto nº 7 352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/11/2010, Página 1. Brasília, 2010b.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. (Org.) **Projeto popular e escolas do campo**. Articulação Nacional por uma educação do campo. v. 3. 2. ed. Brasília: UnB, 2000.
- CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GIMENO SACRISTÁN, J.. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MARTINS, Lígia Márcia. Reflexões da prática pedagógica. In: ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Karla Raphaela Costa; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues. **Escola da Terra Ceará**: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo. Assis: Triunfal, 2016. p. 293-302.
- MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et. alii. **Dicionário da educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- PAIVA, Irene Alves de. A construção do projeto político pedagógico. In: FOERSTE, Irineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz; DUARTE, Laura Maria Scheneider. **Projeto político pedagógico da educação do campo**. Vitória: Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n.44, maio/agosto, 2010. p. 380-412.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, Paulo Roberto. Fundamentos político-pedagógicos para a educação do campo I: a escola do campo. In: ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues. **Escola da Terra Ceará**: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo. Assis: Triunfal, 2016. p. 293-302.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAFFAREL, Celi Nelza Z.; ESCOBAR, Micheli Ortega; PERIN, Teresinha de Fátima. Currículo. IN: TAFFAREL, Celi Nelza Z.; SANTOS JR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador: Ministério da Educação, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes. (Org.) **Escola Fundamental**: currículo e ensino. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998, p. 11-35.

Artigo recebido em 29/09/2017.

Aceito para publicação em 02/11/2017.

=====