



**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ADDAN TRITTY REZENDE DE SOUZA**

**A Educação do Campo e o Documento Curricular para Goiás Ampliado –Anos  
Finais do Ensino Fundamental: Uma Análise da Organização Curricular no  
Município de Itaberaí (2014 – 2024)**

**INHUMAS-GO  
2024**

**ADDAN TRITTY REZENDE DE SOUZA**

**A Educação do Campo e o Documento Curricular para Goiás Ampliado –Anos  
Finais do Ensino Fundamental: Uma Análise da Organização Curricular no  
Município de Itaberaí (2014 – 2024)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo.

**INHUMAS-GO  
2024**

**ADDAN TRITTY REZENDE DE SOUZA**

**A Educação do Campo e o Documento Curricular para Goiás Ampliado –Anos  
Finais do Ensino Fundamental: Uma Análise da Organização Curricular no  
Município de Itaberaí (2014 – 2024)**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas – FACMAIS, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo (Orientadora)  
Presidente

---

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação (FACMAIS)  
Membro interno

---

Profa. Dra. Maria Luzia da Silva Santana (UFRB)  
Membro externo

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais**

S729e

SOUZA, Addan Trittty Rezende de

A Educação do Campo e o Documento Curricular para Goiás Ampliado – Anos Finais do Ensino Fundamental: Uma Análise da Organização Curricular no Município de Itaberaí (2014 – 2024). Addan Trittty Rezende de Souza. – Inhumas: FacMais, 2024.

91 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, 2024.

“Orientação: Dra. Daniella Couto Lôbo”.

1. Educação; 2. Educação do Campo; 3. Políticas Públicas Educacionais. I. Título.

CDU: 37

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, o Autor da minha vida e em quem deposito a minha fé, expresso a minha eterna gratidão.

Aos meus pais, Ronaldo Bernardo e Maria das Graças, agradeço por serem meu alicerce, meus melhores amigos e exemplos de luta, superação e perseverança.

À minha avó, Maria de Lourdes, que me inspirou com sua história e exemplo nos labores da vida, agradeço por ser meu guia nos estudos na Educação do Campo.

À minha fiel companheira, confidente e meu amor, Luciana Lúcia Lemes, meus sinceros agradecimentos pelo incondicional apoio na jornada de estudos e pela sabedoria diante da ausência física em diversos momentos.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Inhumas (FacMais), agradeço pelos momentos únicos de troca de experiências. Em especial, à minha orientadora professora Dra. Daniella Couto Lôbo, pelos sábios aconselhamentos e pelo apoio em todos os momentos desta caminhada.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para este projeto de vida, expresso meus mais sinceros agradecimentos.

SOUZA, Addan Tritty Rezende de. **A Educação do Campo e o Documento Curricular para Goiás Ampliado –Anos Finais do Ensino Fundamental: Uma Análise da Organização Curricular no Município de Itaberaí (2014 – 2024).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2024.

## RESUMO

A presente pesquisa investigou o Documento Curricular para Goiás Ampliado Volume III – Anos Finais do Ensino Fundamental (DC-GO Ampliado Vol. III) e as possibilidades que o associam a mudanças na identidade curricular de uma escola rural em Itaberaí, Goiás, considerando o fenômeno do reordenamento escolar. A pesquisa foi guiada pela seguinte questão central: uma escola pública estadual localizada na zona rural, que não adota a Pedagogia da Alternância em detrimento de uma proposta curricular unificada, está sujeita à descaracterização pedagógica da Educação do Campo e ao reordenamento escolar? O objetivo geral analisar as possibilidades que associam a identidade curricular de uma escola rural, por meio de uma proposta unificada na Rede Estadual de Educação de Goiás, ao fenômeno do reordenamento escolar, especialmente relacionado com o fechamento das escolas rurais. De maneira específica, buscou-se: apresentar a história da educação rural e da expressão educação do campo; compreender as teorias de currículo, especialmente a pós-crítica, que se alinha à proposta curricular analisada; e analisar, com base em documentos, fenômenos relacionados à proposta curricular unificada e materializada no Documento Curricular para Goiás (DC-GO Ampliado), correlacionando os dados obtidos com o processo de identidade curricular e as possibilidades de reordenamento escolar. A abordagem metodológica foi organizada com base em uma perspectiva qualitativa bibliográfica e documental, sendo que autores como Caldart *et al.* (2012), Arroyo e Molina (2014), na área de Educação do Campo, e Silva (2021), na reflexão sobre a ideia de currículo na visão da teoria pós-crítica, foram consultados.

**Palavras-chave:** Educação. Educação do Campo. Políticas Públicas Educacionais.

SOUSA, Addan Tritty Rezende de. **Rural Education and the Extended Curricular Document for Goiás – Upper Elementary School Years**: reflections on curricular identity in a rural school in the municipality of Itaberaí. Dissertation (Master's in Education) – Inhumas College – FACMAIS, 2024.

### **ABSTRACT**

This research investigated the Extended Curricular Document for Goiás Volume III – Upper Elementary School Years (DC-GO Extended Vol. III) and the possibilities that associate it with changes in the curricular identity of a rural school in Itaberaí, Goiás, considering the phenomenon of school reorganization. The research was guided by the central question: is a state public school located in rural areas, which does not adopt the Pedagogy of Alternation in favor of a unified curricular proposal, subject to the pedagogical mischaracterization of Rural Education and school reorganization? The general objective was to analyze the possibilities that associate the curricular identity of a rural school, through a unified proposal in the State Education Network of Goiás, with the phenomenon of school reorganization, especially related to the closure of rural schools. Specifically, we sought to: present the history of rural education and the expression rural education; understand curriculum theories, especially post-critical theory, which aligns with the analyzed curricular proposal; and analyze, based on documents, phenomena related to the unified curricular proposal and materialized in that document, correlating the obtained data with the curricular identity process and the possibilities of school reorganization. The methodological approach was organized based on a qualitative perspective, with authors such as Caldart *et al.* (2012), Arroyo and Molina (2014) in the field of Rural Education, and Silva (2021) in the reflection on the idea of curriculum from the post-critical theory perspective being consulted.

**Keywords:** Education. Rural Education. Educational Public Policies.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	- Análise Textual Discursiva
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	- Comunidade Europeia
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários
CPT	- Comissão Pastoral da Terra
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
ECORs	- Escolas Comunitárias Rurais
EAD	- Educação à Distância
EFA	- Escolas Famílias Agrícolas
EIPE	- Educação, Instituições e Políticas Educacionais
EUA	- Estados Unidos da América
FUNDEB	- Fundo de Educação Básica e Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação Básica
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	- Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituições de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	- Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento
OEA	- Organização dos Estados Americanos
ONGs	- Organizações não-governamentais
PNE	- Plano Nacional de Educação
PRONERA	- Programa de Educação para a Reforma Agrária
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....</b>	<b>13</b>
1.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL (1960 – 1990).....	15
1.2 APONTAMENTOS CONCEITUAIS SOBRE ESPAÇOS E TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	24
1.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO (1998 – 2000)....	31
<b>CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO: A AGENDA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA LEI N.º 9.394/96.....</b>	<b>35</b>
2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PODER.....	377
2.2 EDUCAÇÃO POPULAR E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	43
<b>CAPÍTULO 3 – DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS AMPLIADO – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM BALANÇO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE ITABERAÍ (2014 – 2024).....</b>	<b>52</b>
3.1 DESDOBRAMENTOS DA BNCC NO CURRÍCULO GOIANO.....	52
3.2 ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS AMPLIADO – VOLUME III – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (2018).....	588
3.3 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA NO CAMPO (2022).....	62
3.4 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA NO CAMPO (2023).....	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>8380</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>8383</b>

## INTRODUÇÃO

Abordar a pesquisa sobre identidade é mergulhar na própria narrativa pessoal. Recordo-me da infância na antiga capital do estado de Goiás, outrora denominada Vila Boa de Goiás, e hoje reconhecida como Cidade de Goiás, um patrimônio da humanidade. Nesse contexto, destaco as vivências na casa de minha avó, uma mulher de origem simples, de pele negra e de condição econômica modesta. Ela desempenhava o papel de merendeira em uma escola rural, atravessando a cidade montada em lombos de mulas para cumprir com suas responsabilidades durante a década de 1970. É importante ressaltar que, na mesma época, ela conquistou a habilidade de escrever o próprio nome, em virtude de um movimento em prol da alfabetização da população, no final dos anos 1960.

Ao revisitar meu passado, reconheço que, por trás da minha própria trajetória, existem diversas outras histórias. Cresci na Cidade de Goiás, absorvendo as exortações religiosas de um bispo engajado não apenas com sua congregação, mas também com a comunidade em geral. Esse líder religioso desempenhou papel crucial não apenas dentro da igreja, mas também no âmbito do trabalho social, demonstrando coragem ao deixar de lado sua segurança pessoal. Em cada oportunidade, ele valorizava os trabalhadores rurais menos favorecidos, os assentados carentes da reforma agrária, os povos originários e os marginalizados.

Esse homem é Dom Tomás Balduino, um grande líder, pastor e revolucionário. Ao testemunhar suas ações na Igreja, nas ruas, em meio a exortações públicas, pude admirar sua dedicação em defesa dos oprimidos. Destaca-se seu papel frente à Comissão Pastoral da Terra, nos anos 1990, quando liderou a marcha dos mártires. Sua pregação reverberava entre representantes políticos e acadêmicos. A incansável luta desse homem em prol da justiça social fez dele um exemplo de resistência diante da negação de direitos a grupos marginalizados.

Ainda rememorando as experiências da década de 1990, recordo-me de meu avô materno, um homem analfabeto que trabalhava de caseiro em fazendas, assim como de meus tios, que eram trabalhadores braçais. Eles, empenhados no sustento da família, enfrentavam jornadas de trabalho árduas. Sublinho que, durante minha trajetória na escola primária, muitos colegas provenientes da zona rural viam-se obrigados a buscar instituições urbanas de ensino devido ao fechamento de escolas próximas a suas propriedades. Nesse contexto, minha mãe, uma trabalhadora

autônoma e artesã, assumiu a responsabilidade pela alfabetização de seus primos, que eram trabalhadores rurais.

No período compreendido entre 2008 e 2012, obtive minha graduação em Matemática, em uma universidade pública. Desde então, tenho exercido a docência em escolas regulares e de tempo integral, no município de Itaberaí, minha cidade natal, localizada no estado de Goiás. Atuo como professor de jovens e adultos provenientes do meio rural. Em março de 2023, fui designado para lecionar em uma escola rural situada em um povoado distante 27 km de Itaberaí. Essa experiência proporcionou-me a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos sobre a comunidade local e as dinâmicas educacionais ali oferecidas.

Diversos questionamentos inquietavam, e, ao entrar em contato com os escritos de Arroyo *et al.* (2011), pude compreender que o desenvolvimento de saberes destinados a uma realidade específica, como é o caso do contexto rural, demanda uma cuidadosa seleção e elegibilidade de conhecimentos particulares. Desse modo, vi-me na necessidade de questionar o que seria considerado relevante para ser ensinado àquela comunidade. Iniciei, então, uma reflexão sobre os interesses subjacentes aos documentos curriculares orientadores, que influenciam diretamente a escola em questão. Percebi que questionar o currículo significava, simultaneamente, questionar as dinâmicas de poder envolvidas nesse processo.

De acordo com Felipe *et al.* (2021), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assumiu o papel de diretriz nacional obrigatória para a adaptação dos currículos da Educação Básica. Desempenhando uma função técnica/instrumental uniformizadora, a BNCC, segundo os autores, tende a negligenciar as particularidades locais e regionais, impondo objetivos e temáticas prioritárias para o desenvolvimento das chamadas dez competências gerais da Educação Básica junto a estudantes de todos os níveis e de todas as modalidades de ensino. A competência, conforme definida, é entendida como “[...] a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, numa perspectiva pragmática” (Brasil, 2018, p. 8).

Conforme destacado por Silva (2022), o Documento Curricular para Goiás, Volume III – Anos Finais, também conhecido como DC-GO Ampliado, representa, desde 2019, o desdobramento da BNCC, sendo a proposta curricular para a educação goiana. Esse documento estabelece as aprendizagens fundamentais para as crianças e estudantes devem alcançar ao longo da Educação Básica, delineando

as habilidades e competências a serem desenvolvidas. Similarmente à BNCC, o DC – GO Ampliado alinha-se às dez competências gerais que permeiam as etapas da Educação Básica, abrangendo as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Essas competências gerais estão intrinsecamente vinculadas aos direitos de aprendizado e ao desenvolvimento na Educação Infantil, servindo como base para as competências específicas de áreas e componentes, além de orientar os objetivos de aprendizado e desenvolvimento de habilidades (Goiás, 2019).

É relevante esclarecer que o DC-GO Ampliado é um documento normativo que abrange o Ensino Fundamental II, estabelecendo a relação entre as competências gerais e as específicas de cada área do conhecimento e seus componentes curriculares. Como ressaltado por Silva (2022), o documento é organizado em quadros que estruturam conteúdos (objetos de conhecimento), objetivos de aprendizado e desenvolvimento, além de habilidades. Ele também fornece orientações direcionadas às necessidades educacionais, culturais e sociais específicas do estado de Goiás. No entanto, é importante observar que essa estruturação revela certa arbitrariedade, uma vez que exclui a diversidade e a heterogeneidade presentes em sala de aula.

Para conduzir esta pesquisa, foram utilizadas fontes documentais que incluem os marcos legais da Educação Nacional e da Educação do Campo, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera (Brasil, 1998; 2010), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Documento Curricular para Goiás, Volume III, Anos Finais do Ensino Fundamental (Brasil, 2019). Além disso, foram consideradas produções acadêmicas relacionadas com as temáticas mencionadas, incorporando teorias do currículo e do currículo do campo. Apesar dos avanços na ampliação da visibilidade da Educação do Campo por meio da produção acadêmica, persiste um déficit de pesquisas que integrem essas temáticas às políticas públicas educacionais e ao currículo.

Esse levantamento foi realizado por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Nesse processo, foram adotados os seguintes descritores: "educação do campo", "currículo"<sup>1</sup>, "políticas educacionais",

“Base Nacional Comum Curricular”, “DC-GO”, considerando o período de 2014 a 2023. Essa pesquisa resultou, no primeiro domínio, em 21 teses e dissertações, das quais 7 se alinhavam com os descritores adotados. Quanto ao segundo domínio, das 3 teses e dissertações, nenhuma estava em consonância com as palavras em evidência e os propósitos investigativos desta pesquisa.

Com relação à organização, o Capítulo 1 aborda os pilares fundamentais da Educação do Campo no Brasil, explorando temas historicamente construídos. Esse capítulo traz considerações sobre a Educação Rural e a Educação do Campo no país, com foco no período entre 1960 e 1990. Além disso, são destacados conceitos relevantes relacionados com os espaços e territórios no contexto da Educação do Campo. Por fim, é apresentado aspectos dos fundamentos legais da Educação do Campo durante o período mencionado, com um breve percurso histórico que contextualiza as bases jurídicas que nortearam essa modalidade educacional. Essa abordagem multifacetada e integrada possibilita uma compreensão abrangente das origens e estruturas que formam essa modalidade, lançando as bases para análises mais aprofundadas nos capítulos subsequentes.

O Capítulo 2 trata do currículo e de sua interseção com os movimentos sociais do campo, centrando-se na agenda política da educação, conforme delineada pela Lei n.º 9.394/96. Assim, são evidenciadas as concepções de currículo, educação pública e poder, estabelecendo uma base teórica sólida para as análises subsequentes. Aprofundando-se nos desdobramentos das políticas curriculares, explora-se a influência da referida lei, enfatizando a relevância da educação popular e a consolidação da BNCC. Por fim, busca-se lançar luz sobre as diretrizes curriculares específicas da Educação do Campo na agenda política brasileira, estabelecendo conexões entre as demandas dos movimentos sociais do campo e as formulações curriculares. Esse estudo permite uma compreensão mais aprofundada da interação entre currículo e movimentos sociais, de modo a evidenciar a complexa paisagem educacional no contexto rural brasileiro.

No Capítulo 3, são empreendidas reflexões e análise dos documentos curriculares relacionados com a Educação do Campo nos anos finais do Ensino Fundamental, explorando suas ramificações na realidade camponesa do município de Itaberaí, Goiás. Aborda-se a Educação do Campo sob a perspectiva da BNCC e do Plano Nacional de Educação (2014-2024), mapeando os elementos essenciais que delineiam a abordagem curricular. Em seguida, a BNCC é tratada no contexto do

currículo goiano, realçando as nuances regionais e a influência direta dessas diretrizes nacionais na configuração da proposta educacional. E ainda, são explorados os pontos e contrapontos da proposta para a Educação do Campo no referido município, lançando um olhar crítico sobre como esses documentos curriculares se traduzem na prática educacional para a população campesina. Nesse capítulo, é tecida uma análise dos documentos que moldam a educação no contexto rural, de maneira a oferecer contribuições valiosas para a compreensão da implementação das políticas educacionais no âmbito específico da Educação no Campo, no município de Itaberaí.

## CAPÍTULO 1 – ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A Educação do Campo no Brasil surge como resultado das lutas travadas por agentes inseridos no campesinato, sendo compreendida como um fenômeno permeado por aspectos social, cultural, político e econômico. Esse movimento encontra-se no contexto mais amplo da luta pela terra e na efetivação de agentes pertencentes aos territórios rurais, que buscam a integração com o ensino e os processos educacionais oferecidos nesse espaço (Monteiro *et al.*, 2021, p. 21).

Silva (2018) pontua que a Educação do Campo, para além de emergir das lutas dos Movimentos Sociais do Campo, contrapõe-se à Educação Rural, uma vez que se constrói no âmbito da reciprocidade e dos interesses dos povos do campo, evidenciando relações de pertencimento, identidade e memória com os envolvidos. Além disso, fundamenta-se na convergência de fatores comuns e interesses favoráveis à sobrevivência, considerando o contexto dos atores sociais envolvidos nesse âmbito.

Dessa forma, é imperativo adentrar os campos de pesquisa da Educação do Campo, conforme proposto por Martins *et al.* (2012), visando não apenas reafirmar direitos, mas também compreender as articulações e engrenagens para além dos movimentos migratórios, das disputas territoriais, das questões logísticas e dos questionamentos sobre quem e como deve ser fornecida a educação formal. Essa discussão evolui à luz dos vieses políticos e sociais que a permeiam.

Fernandes (2006) e Martins *et al.* (2012) esclarecem que a Educação do Campo, originada na luta do campesinato, consolidou-se como um território imaterial desse grupo. Ela está intrinsecamente vinculada a ele em sua gênese, em sua gestão de ser e estar, na consciência subjetiva de seus indivíduos, assim como em sua formação temporal e material. Desvincular a Educação do Campo do campesinato equivale a separar um nascituro do ventre materno, semeando discussões em terreno improdutivo e sem oportunidades de desenvolvimento vital.

Caldart (2009) conduz à reflexão sobre questionamentos fundamentais ao propor a pesquisa em Educação do Campo. São indagações importantes em torno de uma abordagem centrada na origem das discussões e dos debates. Assim sendo, a autora questiona:

[...] que objeto de estudo, de práticas, de política é esse que atende pelo nome de 'Educação do Campo'? Tratamos de que realidade e em que contexto ou sobre 'que movimento e em que quadro'? Por que a Educação do Campo já se configura como um fenômeno da realidade brasileira que exige tomada de posição, prática e teórica? Por que tem causado desconforto em segmentos politicamente diferentes ou mesmo contrapostos? Qual o movimento do real provocado ou expresso pela Educação do Campo que incomoda e já instiga debates sobre sua significação? Que tipo de práticas e de políticas podem mesmo ser designadas como tal? Por que Educação do Campo e não Educação Rural? E, afinal, qual o balanço desse movimento da realidade? E qual o significado histórico que já é possível apreender da emergência da Educação do Campo no contexto da educação brasileira contemporânea e das lutas dos trabalhadores, do campo e da cidade, por uma educação emancipatória e, mais amplamente, pela superação das relações sociais capitalistas? (Caldart, 2009, p. 103).

A referida autora convoca não apenas os pesquisadores em Educação do Campo a refletirem sobre tais questionamentos, mas também a assumirem um posicionamento ideológico alinhado aos interesses dos sujeitos do território campesino. Ela orienta igualmente que é necessário tornar-se um agente de transformação dentro da dinâmica do movimento no Campo. Apropriar-se dessa episteme, entendendo que fazer ciência e ser pesquisador da Educação do Campo é participar de um processo formativo. Esse processo corrobora a expansão da consciência em saberes e compreensões sobre um projeto educacional idealizado para engajar a luta pela terra, alinhado à educação popular.

Com base nessa breve consideração, este capítulo apresenta, de maneira sintetizada, o histórico dos elementos constituintes da Educação do Campo em contraponto à Educação Rural. Além disso, aborda-se, em ordem de publicação, os marcos legais ao longo de três décadas, começando nos anos 1960 e culminando na promulgação da Lei n.º 9.394/1994, que regulamenta e dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É notória a importância de localizar e entender a Educação do Campo no cenário educacional nas últimas décadas do século XX, assim como a evolução cronológica no mesmo hiato temporal. Isso é essencial para compreender como a educação foi estruturada e implementada em áreas rurais.

A interação entre as políticas educacionais e as pulsões sociais influencia diretamente a organização do currículo. Portanto, é essencial enunciar e analisar como essas políticas interferem na organização curricular e, conseqüentemente, na experiência educacional dos estudantes do campo.

Monteiro *et al.* (2021) afirmam que o protagonismo dos movimentos sociais trouxe concepções de que deveria haver articulação entre educação e política para

viabilizar a ruptura de paradigmas ligados ao capital, pensados para a população do campo. Isso ocorre em contrapartida a um modelo pedagógico concebido pela população camponesa e de conquistas educacionais em concordância com seus interesses.

Diante do exposto, o objetivo deste capítulo é verificar, por meio de revisão bibliográfica, o aparato pedagógico, conceitual, ideológico e legal sobre a Educação do Campo. Além disso, busca trazer reflexões sobre a situação atual dessa educação frente às agendas políticas, nas diferentes esferas do poder constituído.

### 1.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL (1960 – 1990)

O Movimento da Educação do Campo é um processo histórico intrinsecamente ligado às lutas populares empreendidas por trabalhadores rurais, os quais se organizam como movimento social. Segundo Silva (2020) entender esse histórico de lutas não garante ao pesquisador a compreensão da realidade, muito menos de sua relevância, mas permite compreender os processos de lutas dos Movimentos da Educação do Campo, é preciso romper com as intolerâncias e reconhecer mobilizações desde o âmbito local ao nacional. Isso implica compreender valores, ações conjuntas, motivos e finalidades em cada ação, reconhecendo que há uma pedagogia de conflito em cada movimento.

Por meio de questionamentos Caldart (2009) apresenta uma epistemologia que orienta o pesquisador em Educação do Campo a posicionar-se e educar-se por meio de sua pesquisa. Para tanto, faz-se necessário responder ao porquê de a Educação do Campo configurar-se como um fenômeno da realidade brasileira que exige tomada de posição, tanto teórica quanto prática.

Rossi (2014) apropria-se da terminologia "desobediência" para se referir à ação engendrada em prol de um bem maior, caracterizando a pulsão entre a problematização de aspectos de uma pedagogia atitudinal libertadora. Para o autor, "desobediência" – é nesse sentido que essa palavra será empregada ao longo deste estudo – é a marca da rebeldia ativa e criativa da educação do campo. Isso porque, repensa a educação e os limites do atual modelo de produção, valorizando a cultura como projeto alternativo sustentável da sociedade. Ser desobediente é não aceitar a

neutralidade nas ações e discussões, é compreender que política e educação são indissociáveis.

No Brasil, conforme Rossato (2015), o Movimento da Educação do Campo<sup>1</sup> é forjado em meio à luta e ao histórico desejo dos povos camponeses de superar a tendência urbanocêntrica de um país assolado pelo êxodo rural. Esse movimento também é moldado pela resistência de organismos e movimentos ligados à terra, assim como pelos conflitos por sua posse, seu uso e sua existência digna. Nessa tessitura de conflitos de matriz social, cultural, trabalhista e extrativa, encontram-se fenômenos intrínsecos à realidade brasileira, transcritos a partir da segunda metade do século XX.

Com base nas observações de Pereira *et al.* (2012) e Rossato (2015), destaca-se a luta pela distribuição de propriedades, a democratização do acesso e a permanência junto à terra, bem como o direito a uma proposta educativa que respeite o *modus vivendi*<sup>2</sup> dos povos do campo. Isso promove a superação da marginalização estrutural que lhes acarreta o estigma do atraso e da incultura, dentre outros aspectos. Portanto, é possível afirmar que se posicionar ideologicamente alinhado ao Movimento do Campo é defender questões de ordem humanitária, na busca pelos direitos humanos de existência, resistência e identidade.

Souza e Araújo (2019) explicam como a introdução de maquinário agrícola começou no Brasil durante um período em que o mundo estava imerso na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Paralelamente, iniciou-se a implementação de pesticidas e transgênicos. Nesse contexto, a indústria, especialmente a química, começou a crescer rapidamente, empregando novas técnicas para expandir sua presença no mercado global. Com o fim da guerra, surgiu a necessidade de inovação no setor agrícola, visando a um novo paradigma de mercado que promovesse maior rentabilidade. Isso levou à introdução de novos produtos no mercado de venda direta. A ciência, então, ganhou força como a principal fonte de validação de conhecimento e adentrou o meio da produção de alimentos, mediante novos modelos que favoreciam

---

<sup>1</sup> As primeiras menções sobre o campesinato nas leis brasileiras advêm das tentativas do Marquês de Pombal em modernizar o Reino, através de criação de escolas, da miscigenação biológica, e homogeneização cultural em meados do século XVIII. Seguem menções notáveis na legislação brasileira, como a Lei das Escolas de Primeiras Letras de 1827, a Reforma Couto Ferraz, que aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte de 1854, a introdução da instrução como elemento vital para o desenvolvimento, através da reforma Leôncio de Carvalho de 1879, bem como a reforma Benjamin Constant, já no período republicano de 1890 (Rossato, 2015, p. 25).

<sup>2</sup> Segundo Domiciano e Lins (2020) *modus vivendi* se configura em uma cultura identitária específica dos povos camponeses sem perder a unidade com os conhecimentos mais gerais daquela cultura.

a expansão do agronegócio em detrimento da agricultura familiar de subsistência.

Esse modelo de desenvolvimento que se espalhou rapidamente pelo mundo impulsionado dado pelo capital e esse novo campo de desenvolvimento absorveu a agricultura desenvolvendo seu ELO de conexão com desenvolvimento que acontecia no meio urbano através da agroindústria dos serviços de logística e distribuição criando assim o que hoje conhecemos como grande complexo do agronegócio, tecnológico, automatizado, econômico e informatizado. (...) Ou seja, a Revolução Verde criou um modelo de produção no campo que descarta toda a cultura tradicional de reprodução dos meios de vida das populações, que da terra viviam e aqui no Brasil durante a ditadura civil militar que se iniciou com o golpe de 1964 teve o apoio do governo norte-americano para a implantação durante o governo do Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira na forma do Programa Aliança para o progresso (Castro; Araújo, 2021, p. 93-94).

Segundo Castro e Santos (2021), simultaneamente, a Revolução Verde, como estratégia principal para modernizar o campo, subalternizava o campesinato ao capitalismo, alinhando políticas comerciais e econômicas nacionais às demandas do mercado global. Isso evidenciava a necessidade de formação para lidar com o conjunto de soluções tecnológicas importadas que estavam em voga e espalhadas por todo o território nacional.

Molina e Munarim (2006) explicam que diversos programas voltados para a Educação Rural foram instaurados no contexto brasileiro. Em 1952, foi lançada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), com o intuito de proporcionar educação fundamental visando à transformação integral do indivíduo do meio rural, de modo a enfatizar o desenvolvimento comunitário, a valorização humana e o senso de responsabilidade.

O instrumento legal que permitiu que vários setores da economia fossem mobilizados e acessassem as políticas públicas e os recursos de investimento se deu na forma do decreto n.º 56.979, de 1º de outubro de 1965 (BRASIL, 1965). A partir daí, houve uma ideologia dominante, conforme esclarecem Freitas (2011) e Castro e Silva (2021), que, à época, consideravam o homem rural como inferior e atrasado. Havia a necessidade de alinhamento à modernização urbana, e a educação era vista como um meio de mitigar as discrepâncias entre o urbano e o rural.

De acordo com Rossato (2015), no final da década de 1960, ocorreu um movimento de famílias camponesas que se associaram para criar casas familiares ou escolas comunitárias, seguindo um modelo chamado Casa Familiar Rural, originado

Consonante ao exposto, Santos (2019) contrapõe Educação do Campo à Educação Rural, evidenciando a ruptura com a Educação Rural como uma das prioridades da Educação do Campo (ver Quadro 1). A expressão Educação Rural encontrou esclarecimento epistemológico, mas carecia de aparatos jurídicos. Em contrapartida, utilizar Educação do Campo evidenciava um tratamento que coadunava com as condições necessárias para que esses indivíduos, conscientes de sua situação, pudessem fazer escolhas com base em seus próprios interesses e na compreensão de sua realidade social.

Quadro 1 – Educação do Campo x Educação Rural

<b>Educação do Campo</b>	<b>Educação Rural</b>
Educação que considera a vida, aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia dos povos do campo.	Mesma modalidade de educação oferecida às populações da área urbana, com pequenas mudanças.
Estudo associado com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra, o que estimula a participação da comunidade	Estudo desarticulado do trabalho que o camponês desenvolve com a terra. Não se relaciona com a forma de viver e produzir da comunidade.
Formação adequada para lidar com a realidade do campesinato.	Formação geral, sem considerar as especificidades do campo e o ensino multisseriado. Formação para o capital.
Valorização do homem do campo, busca por emancipação dos sujeitos	Concepção preconceituosa acerca dos povos do campo e de sua forma de produção.
Tem por base a cooperação e está inserida em um projeto popular de sociedade.	Relacionada ao capital e ao agronegócio, segue a lógica neoliberal de individualismo e competição.
Envolvimento da comunidade na construção da proposta de educação.	Proposta de educação verticalizada, vinda de “superiores” (organismos internacionais, Estado, secretarias de educação, setores privados) para as escolas.

Fonte: Santos (2019, p. 101).

Percebe-se, com isso, para além da diferença dos vocábulos, a evidente necessidade de manter clara a compreensão de que cada termo se alinha às finalidades educativas em áreas rurais. Enquanto a Educação Rural, em sua tentativa de seguir o mercado, especialmente o voltado para a exportação agrícola, encorajava, em certos momentos, a migração da população rural para os centros urbanos, buscava, em outros, fixar os habitantes no campo, conforme os interesses do capital. Importa destacar que o modelo do nacional desenvolvimentismo do Presidente Juscelino Kubitschek ocorreu mediante o Plano de Metas, com pleno respeito às instituições democráticas.

Molina e Antunes-Rocha (2014) e Rossato (2015) ressaltam que, como desdobramento do Plano de Metas, a década de 1960 testemunhou uma significativa

transformação no perfil econômico do Brasil. O país, outrora caracterizado por uma economia agrária, converteu-se em uma potência exportadora de manufaturados, marcando o início dos "Anos Dourados". Esse período suscitou um clima de otimismo generalizado na nação. Entretanto, exacerbou o fenômeno do êxodo rural, dando início a um alinhamento internacional que ficaria conhecido como o fenômeno *agrobusiness*. Essa transformação se materializou no Brasil sob a alcunha da "Revolução Verde", uma fase marcada pelo silenciamento das políticas públicas que, até a década de 1970, estavam em consonância com os propósitos e objetivos de uma educação voltada para o campo, tanto no que se refere à oferta educacional quanto à formação de docentes para atuar nesse espaço.

A mudança social evidenciada pelo êxodo rural da década de 1960 tornou claro que as famílias provenientes das zonas rurais buscavam condições de trabalho que demandavam uma abordagem educacional diferente daquela preexistente nas áreas rurais do Brasil, denominada de Educação Rural. As questões agrárias no Brasil, conforme aponta Fernandes (2008), são percebidas por meio de duas compreensões distintas do campo: o território camponês, que se auto-organiza para a subsistência, e o território do agronegócio, voltado para a produção de mercadorias destinadas à exportação. Cada um desses territórios é representado por um paradigma específico, sendo o camponês orientado pelo paradigma da questão agrária, que se transformou em um paradigma capitalista de produção.

Salienta-se que a década de 1970 se destaca por uma convocação popular por mudanças sociais e políticas, mesmo com o país ainda imerso na ditadura civil-militar, que atingiria seu apogeu nesse mesmo período. Segundo Pereira *et al.* (2021), durante essa década, a agricultura brasileira passava por um processo de modernização, especialmente na região Sul do país, revelando um novo modelo agrícola com características essencialmente capitalistas, em virtude da mecanização das lavouras.

A expansão do agronegócio resultou na expulsão de grandes contingentes populacionais do campo. Diante desse cenário de êxodo rural, muitos viram na migração para outros estados uma alternativa de sobrevivência, impulsionando o surgimento de indústrias. No entanto, ao final daquela década, conforme mencionado por Pereira *et al.* (2021), uma crise industrial se instalou, e a não adaptação desse contingente em outras regiões, devido às desigualdades sociais, econômicas e culturais, agravou o número de desapropriados, que procuravam meios alternativos

na luta pelo direito à terra.

É nesse contexto de embate entre classes antagônicas que surgem diversos movimentos sociais lutando pelo fim da exploração bem dia buscando alternativas para redistribuição de grandes propriedades de Terra dentre eles destaca se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem – Terra (MST) que também o movimento de resistência o qual é um dos movimentos mais reconhecidos e renovados de todo o país ele se destaca pelo enfrentamento à exploração dos empresários e latifundiários contra o campesinato e principalmente pelo direito à posse da terra. (...) O Marco inicial do Movimento foi no dia 7/09/1979 quando 110 famílias ocupavam a Gleba Makali no município de Ronda Alta Rio Grande do Sul. Para Caldart (2000, p.68), o MST teve a sua gestação no período de 1979 a 1984 período em que foi realizado formalmente o primeiro encontro nacional dos trabalhadores sem Terra que aconteceu de 20 a 22 de janeiro de 1984 em Cascavel, no estado do Paraná (Pereira *et al.*, 2021, p. 112-113).

As análises realizadas por Caldart (2009), Rossi (2014), Rossato (2015) ratificam as conclusões de Pereira *et al.* (2021), pois mostram que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)<sup>3</sup> desempenhou papel essencial na promoção de uma educação pensada para as peculiaridades e potencialidades do movimento. Além disso, esses estudiosos destacam a importância de articular as lutas e os conhecimentos já existentes na causa, considerando o papel da educação na construção de uma sociedade menos desigual para as pessoas que residem em assentamentos, sem deslocá-las de seus territórios. Importa evidenciar que o MST foi fundamental na luta pela Educação do Campo, propondo um modelo de ensino diferenciado para os educandos que residem nesse espaço, respeitando e valorizando suas especificidades; essa luta se estendeu até a promulgação da Constituição de 1988.

Com a Constituição Cidadã, conforme apresenta Camacam *et al.* (2021), se iniciam inúmeros debates políticos educacionais em torno da realidade campesina, endossando a luta pela educação no e do campo

Com a aprovação da Constituição de 1988 e do processo de redemocratização do país inúmeros debates foram organizados em torno dos direitos sociais da população campesina. Nessa mesma linha de raciocínio, são aprovados direitos educacionais bastante significativos, consolidando o compromisso do estado da sociedade brasileira na promoção da educação para todos, respeitando as singularidades culturais e regionais. Em sintonia com essas concepções foram elaboradas reformas educacionais que

---

<sup>3</sup> De acordo com Arroyo *et al.* (2011, p.91) a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem – Terra (MST) pelo direito a escola no início dos anos de 1980, onde “quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, também começaram a lutar por escolas e sobretudo para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele”.

desencadeou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/96)” (Camacam *et al.*, 2021, p. 41).

Acerca dos diálogos entre realidades campesinas e as políticas públicas, Kolling *et al.* (1999) afirmam que, como desdobramento das mudanças instituídas pela LDBEN, Lei 9.394/96, a Educação do Campo tornou-se uma conquista conceitual no âmbito da institucionalidade. Essa conquista foi consolidada como uma diretriz educacional advinda dos Movimentos Sociais do Campo durante a Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica Rural, em 1998. Houve uma dedicação à promoção do acesso universal à alfabetização, à formação de educadores e educadoras do campo, à elaboração de uma proposta consistente para a educação básica no campo, ao engajamento ativo das comunidades nesse processo, à firme crença na capacidade de construir um novo paradigma educacional e à implementação das propostas de ações delineadas durante o evento.

À época, conforme nos esclarece Fernandes *et al.* (2011), se estabeleceram dez compromissos e desafios para uma Educação do Campo:

1. vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento;
2. propor e viver novos valores culturais;
3. valorizar as culturas do campo;
4. fazer mobilizações em vistas da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo;
5. lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização;
6. formar educadores e educadoras do campo;
7. produzir uma proposta de educação básica do campo;
8. envolver as comunidades nesse processo;
9. acreditar na nossa capacidade de construir o novo;
10. implementar as propostas de ação dessa conferência (Kolling *et al.*, 1999, p. 92-94).

A primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo aconteceu em Luziânia, GO, de 27 a 31 de julho de 1998 pela implementação de escolas públicas rurais e a preocupação com a qualidade da educação destinada a esse público, refletindo, desse modo, um interesse específico no projeto político-pedagógico e na participação ativa dos povos rurais na discussão e na busca por uma escola pública de qualidade. Como desdobramento desse engajamento político dos movimentos sociais rurais em relação à educação, surgiu a necessidade de elaborar políticas públicas que garantam o direito dos povos campesinos à formação. Esses movimentos propuseram uma iniciativa em nível federal para assegurar educação para aqueles que lutavam pela Reforma Agrária, culminando na proposta de criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Avançando para o século XXI, destaca-se o Seminário Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizado em novembro de 2002, como outra ação significativa de mobilização e luta dos Movimentos Sociais em prol da Educação. O objetivo desse evento foi aprofundar as discussões sobre políticas públicas, avaliar os impactos produzidos pelo Pronera na Educação Rural, compartilhar práticas e reflexões sobre a construção do projeto político e pedagógico das escolas rurais, além de consolidar compromissos e definir propostas de ação das organizações participantes.

A mobilização e a luta dos Movimentos Sociais pela Educação do Campo não se limitam a seminários e conferências, manifestando-se, também, na organização e na participação ativa de diversas entidades, como o MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) e a Pastoral da Juventude Rural (PJR).

Esses movimentos, em sua essência, não buscam apenas a implementação de políticas educacionais específicas para o campo, mas também a construção de uma nova ordem social que rompa com os paradigmas hegemônicos de construção e organização da vida em sociedade. Representam os interesses e os direitos da classe trabalhadora do campo, almejando ser reconhecidos como povo, como sujeitos coletivos de direito, ultrapassando a mera demanda por escolarização e apresentando o desejo de construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Como mostra o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017), conforme dados do recenseamento agrário, o Brasil possui um território de 851,487 milhões de hectares (ha) e 5.073.324 estabelecimentos agropecuários, ocupando uma área total de 351,289 milhões de ha, equivalente a cerca de 41% da área total do país. O recenseamento demográfico de 2022, com dados intercalados com pesquisa iniciada em 2021, registrou 203.062.512 habitantes distribuídos por 8.510.418 km<sup>2</sup>, resultando em uma densidade demográfica de 23,86 habitantes por quilômetro quadrado e uma taxa de fecundidade de 1,76 filhos/mulher. De acordo com os critérios oficiais de classificação, que consideram as divisões inframunicipais entre áreas urbanas e rurais, as concentrações rurais abrigavam aproximadamente 78,9 milhões de pessoas, correspondendo a 39% do total da população.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (2021) realizou uma análise da educação no meio rural em comparação com a fornecida no meio urbano brasileiro

com o objetivo de subsidiar a discussão e a formulação de políticas educacionais para o meio rural. Utilizando dados recentes do censo escolar, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e censo demográfico, foram destacadas variações significativas na proporção de população rural nas diferentes macrorregiões do Brasil. Por exemplo, apenas 6,8% da população do Sudeste reside em áreas rurais, enquanto no Nordeste e na região Norte, esses percentuais são de 26,9% e 25%, respectivamente. Essas disparidades entre os meios rural e urbano indicam outras diferenças existentes, especialmente no contexto educacional, que são tanto causa quanto consequência das desigualdades de renda.

Nesse contexto, observa-se que, no meio rural, as disparidades de renda são ainda mais acentuadas, especialmente entre as mulheres. Enquanto 41,6% dos homens auferem renda inferior a 1 salário-mínimo, essa realidade atinge 51% das mulheres rurais. A desigualdade de renda entre as áreas urbanas e rurais também apresenta variações significativas ao considerar as diferentes regiões do Brasil. A região Centro-Oeste, por exemplo, apresenta o menor percentual de pessoas em áreas rurais recebendo até 1 salário-mínimo (29,1%), fenômeno atribuído à predominância de grandes propriedades na região, deixando pouco espaço para a agricultura familiar.

Em 2019, foram computadas 47,8 milhões de matrículas em todo o território nacional, uma redução de 8,9% em relação ao número total de matrículas registradas na década anterior, 2009. Entre os meios urbano e rural, a redução foi mais pronunciada no segundo, com queda de 20% nas matrículas registradas pelo Censo Escolar 2019 (Inep, 2020). O meio urbano responde por 88,9% dos estudantes brasileiros de 2019, ficando o meio rural com 11,1%. A população brasileira em idade escolar (quatro a dezessete anos) em 2015, segundo a PNAD, foi de menos de 44 milhões de pessoas, divididas em, aproximadamente, 80% nas cidades e 20% no campo. Observe que o percentual de pessoas em idade escolar no meio rural, mesmo defasado, é superior ao número de estudantes matriculados nas escolas do campo. Na prática isso pode significar que uma parcela dos moradores das áreas rurais está buscando educação nas cidades ou não está frequentando escola. O total de matriculados na educação básica compreende educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e anos finais, ensino médio, ensino profissionalizante e EJA. Do total de matriculados na rede de ensino rural, 41,2% estão nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,9% nos anos finais e 7% no ensino médio, mostrando forte concentração dos estudantes no ensino fundamental (IPEA, 2021, p. 30).

Com base nos dados do Censo Escolar de 2019, coletados pelo Inep, é possível analisar a condição atual da rede de ensino de educação básica nas áreas rurais. O Censo de 2019 (INEP, 2020) revela a existência de 55.345 instituições de

ensino básico em áreas rurais brasileiras, correspondendo a 23,4% do total de escolas no Brasil naquele ano. Constata-se uma diminuição significativa no número de escolas rurais ao longo dos anos. Em 2002, o Brasil contava com 107.432 escolas rurais, que atendiam a 8.267.571 estudantes (INEP, 2003). Conforme Pinto *et al.* (2006), essas escolas representavam aproximadamente 50% do total de instituições educacionais do país, e o número de estudantes correspondia a 15% do total de matrículas nacionais. Entre 2002 e 2019, ocorreu o fechamento de 48,4% das escolas rurais, com uma média de 3 mil escolas encerrando suas atividades anualmente.

Contrastando com esses dados, nas duas décadas do século XXI, as escolas urbanas experimentaram um crescimento de 69%, passando de 106 mil, em 2002, para 180 mil, em 2019. Essa discrepância evidencia uma tendência preocupante de redução da infraestrutura educacional nas áreas rurais em comparação com o aumento expressivo nas áreas urbanas

## 1.2 APONTAMENTOS CONCEITUAIS SOBRE ESPAÇOS E TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A definição de localidades rurais, conforme estabelecido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é baseada na densidade demográfica, classificando como rurais aquelas áreas com menos de 150 habitantes por quilômetro quadrado (Veiga, 2004). Entretanto, no Brasil, adota-se uma abordagem distinta para diferenciar espaços urbanos e rurais. Segundo a legislação brasileira, considera-se urbana toda sede de município e de distrito, independentemente de suas características estruturais e funcionais.

Veiga (2004) explica que, em 2000, dos mais de 5 mil municípios brasileiros, mais de 4 mil possuíam menos de 20 mil habitantes. O autor argumenta que seria inadequado classificar municípios tão pequenos como urbanos. Ele sugere a adaptação do critério de densidade demográfica ao contexto brasileiro, o que, segundo suas estimativas, reduziria a população urbana brasileira em aproximadamente 10%. Outros pesquisadores, como Rodrigues (2014), propõem conceituar o termo rural, considerando uma variedade de indicadores para diferenciar o espaço em função de três dimensões: estrutura demográfica, estrutura econômica e dinâmica territorial.

Paradigmas contemporâneos para a compreensão dos diferentes modelos de desenvolvimento do campo brasileiro também são discutidos, sendo pontos de partida fundamentais para a pesquisa em Educação do Campo. A falta de conhecimento desses paradigmas tem comprometido a qualidade das pesquisas, podendo resultar em análises incoerentes em função da falta de atenção ao conteúdo dos referenciais teóricos.

Os territórios são espaços geográficos e políticos onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. No campo, os territórios do agronegócio e do campesinato são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais. Enquanto o agronegócio organiza seu território para a produção de mercadorias, o campesinato organiza seu território para a realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais.

Conforme Fernandes (2008), o campo pode ser concebido tanto como território quanto setor da economia. A concepção territorial é mais abrangente, entendendo o campo não apenas como espaço de produção de mercadorias, mas também como espaço de vida, onde todas as dimensões da existência humana se realizam. Esse conceito multidimensional permite interpretações e políticas mais abrangentes, considerando a economia como uma dimensão do território, e não uma totalidade. Educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado, dentre outros, são relações sociais que constituem as dimensões territoriais, sendo interativas e complementares.

A análise isolada das relações sociais e dos territórios cria dicotomias, constituindo uma forma de dominação em que o território é considerado um elemento secundário. No entanto, as relações são construídas para transformar os territórios, sendo ambos de igual importância e devendo ser analisados em sua totalidade. A pesquisa em Educação do Campo desempenha papel fundamental ao contribuir para o desenvolvimento do território camponês como parte integrante do campo brasileiro. Essa abordagem reconhece o campo como uma composição diversa de territórios, cada um exigindo políticas econômicas e sociais específicas.

A Educação do Campo surge como uma alternativa crítica às políticas educacionais tradicionais, que frequentemente desconsideram as especificidades das populações camponesas. Ela busca integrar o conhecimento acadêmico com as práticas culturais e econômicas das comunidades rurais, valorizando o saber local e o

trabalho familiar como elementos fundamentais para o desenvolvimento educacional e social dessas áreas. Ao fazer isso, a Educação do Campo não apenas promove uma educação de qualidade adaptada às necessidades do campo, mas também fortalece a identidade cultural e a autonomia dos camponeses. Nesse contexto, a pesquisa em Educação do Campo é crucial para identificar as demandas específicas dessas comunidades e desenvolver estratégias pedagógicas e políticas públicas que respeitem e potencializem suas particularidades. Isso envolve a análise de aspectos como as práticas agrícolas locais, a organização social das comunidades, as tradições culturais e as condições econômicas. A partir dessa compreensão, é possível construir uma educação que não só respeite as realidades do campo, mas também as enriqueça, contribuindo para um desenvolvimento mais sustentável e inclusivo.

Para contextualizar a citação de Molina (2006) e ampliar a compreensão sobre o papel da Educação do Campo na formulação de políticas educacionais, é importante analisar o trecho mencionado

Atribuimos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. Daí, a ênfase na contração do Campo. Porque o Campo é ponto de partida e de chegada de nossas análises. Não é no Campo, porque o território não é secundário. (Molina, 2006, p.30)

Assim, conforme destacado por Molina, a Educação do Campo deve ser vista como um instrumento de transformação social, capaz de promover uma maior equidade e justiça social no contexto rural brasileiro. O termo campo é enfatizado como ponto central nas análises, indicando que não se trata de uma abordagem genérica, e sim do entendimento do campo como um território camponês particular. A ênfase na contração desse termo sugere a importância de compreender e reconhecer as características distintivas desse território, reforçando que não se trata apenas de um espaço geográfico, mas também de um ambiente cultural e social específico. A afirmação de que o território não é secundário destaca a relevância intrínseca do campo nas considerações e abordagens educacionais.

Dessa forma, propõe-se uma reflexão sobre a necessidade de uma visão mais aprofundada e contextualizada da Educação do Campo, considerando as

particularidades do território camponês. Isso implica não apenas na compreensão das práticas educacionais, como também na valorização da cultura, das dinâmicas familiares e das formas de organização próprias desse ambiente. A abordagem defendida realça a importância de uma política educacional que esteja alinhada e integrada às realidades específicas do campo, reconhecendo-o como um espaço fundamental para a construção de conhecimento e desenvolvimento local.

A partir do exposto é possível destacar a necessidade de uma abordagem diferenciada e mais aprofundada na Educação do Campo, reconhecendo o território camponês como um elemento central e singular, fundamental para o desenvolvimento educacional e territorial no contexto brasileiro. É mister esclarecer que, embora todo território seja um espaço geográfico, a recíproca não é verdadeira. Territórios, lugares e regiões são subcategorias do espaço geográfico, cada um com suas peculiaridades e características intrínsecas. Além disso, territórios não se restringem a dimensões geográficas, podendo também abranger dimensões políticas, formadas por ideologias, pensamentos e ideias, isto é, não necessariamente possuem área, mas dimensões.

O espaço social, conforme abordado por Molina e Munarim (2015), é a materialização da existência humana e uma dimensão da realidade, apresentando desafios significativos para a Geografia e outras ciências na busca pela compreensão e transformação desse espaço. A amplitude do conceito de espaço permite sua aplicação em diversos contextos; porém, muitas vezes, sua utilização carece de clareza, tornando-se panaceia. Para evitar ambiguidades, é preciso entender que o espaço social está contido no espaço geográfico, sendo este último continuamente transformado pelas relações sociais, gerando uma variedade de espaços materiais e imateriais.

De acordo com Fernandes (2012), o território multidimensional é composto por elementos naturais e dimensões sociais, resultantes das interações humanas, como cultura, política e economia. A produção de espaços ocorre por meio das diversas formas de relacionamento humano, refletindo a multidimensionalidade da existência humana. O espaço geográfico, portanto, engloba todos os tipos de espaços sociais produzidos pelas relações humanas e pela interação entre seres humanos e a natureza, modificando a paisagem e construindo territórios, regiões e lugares. Isso traz uma abordagem de que há uma leitura territorial da Educação do Campo para a compreensão da realidade da educação do campo, que, em termos políticos, tem sua

origem enquanto movimento consolidado na década de 1990, em uma pauta de luta pela terra, uma política pública construída a partir da base popular, em que predominam a fragilidade e a exclusão das famílias que lutam pela terra.

Construir uma escola registrada e reconhecida em uma comunidade, acampamento ou assentamento significa promover o desenvolvimento territorial. Como destacado por Fernandes (2008, 2012) e Molina (2006), para que as pessoas do campo alcancem a emancipação em seus territórios, é fundamental contar com uma educação que as auxilie a aprender, a conhecer e a desmistificar suas próprias concepções de resistência e persistência. Segundo esses autores, o território é muitas vezes percebido como um espaço absoluto, entendido como superfície ou extensão de terra linear. No entanto, essa visão é contraposta por uma abordagem lefebvriana<sup>4</sup> do espaço, que o define como a materialização da existência humana. Essa abordagem compreende o espaço não como algo absoluto, e sim multidimensional.

No contexto da Educação do Campo, do Movimento e do Território, o objeto central é a terra. Nesse sentido, a Educação do Campo se apresenta como um espaço criado, onde se produz a existência. Quando esse espaço é apropriado, transforma-se em território, e este torna-se um espaço disputado permanentemente. De acordo com Fernandes (2012), se a Escola do Campo é um espaço, seus agentes apropriam-se dela para finalidades distintas de instrução e emancipação. Portanto, ela é um território vivo, sujeito a disputas, produção e desenvolvimento, dando origem ao que o autor denomina de "territorialidade"<sup>5</sup>. Essa territorialidade, por sua vez, torna-se objeto de disputa entre pessoas, extrapolando a competição pela terra e

---

<sup>4</sup> Henri Lefebvre, renomado filósofo e sociólogo francês, deixou uma marcante contribuição para a teoria social, especialmente no que diz respeito ao espaço e à urbanização. Sua abordagem crítica e multidisciplinar teve uma influência notável na geografia humana, na teoria urbana e nos estudos culturais. "A Produção do Espaço" ("La Production de l'Espace", em francês), publicada pela primeira vez em 1974, é considerada sua obra mais impactante sobre o tema, conforme destacam Fernandes (2012) e Molina e Munarim (2015). Uma das ideias centrais de Lefebvre é a noção de que o espaço desempenha um papel crucial na produção e reprodução das relações sociais e das estruturas de poder. Ele argumenta que o espaço urbano, em particular, é um campo de luta política, onde diferentes grupos sociais competem pelo acesso e controle dos recursos e oportunidades disponíveis na cidade. Assim, sua teoria do espaço está intrinsecamente ligada à crítica ao urbanismo e à alienação urbana.

<sup>5</sup> Fernandes (2012) esclarece que o território é simultaneamente uma convenção e uma confrontação, representando um espaço de conflitos devido à existência de limites e fronteiras. A complexidade e multidimensionalidade dos espaços e territórios desafiam aqueles que neles habitam e buscam compreendê-los. As relações sociais entre classes frequentemente promovem leituras e ações que fragmentam o espaço, gerando desigualdades e diversas formas de exclusão. A superação dessa visão fragmentada do mundo requer a criação de métodos que desfragmentem o espaço e não restrinjam as qualidades composicionais e completivas dos espaços.

abrangendo o âmbito dos pensamentos, dos conceitos, das teorias e dos embates ideológicos.

A Educação do Campo não se configura como um território absoluto, e sim como uma composição de diversos territórios em seu interior. Molina (2006) explica que essa composição engloba a escola do campo, a comunidade ao seu redor, a cultura dessa comunidade, a história das lutas em prol desse espaço de construção de conhecimento, os professores inseridos nesse contexto territorial – que possuem conhecimento da realidade do campo –, além de toda a ideologia pedagógica que permeia essa instituição. Outros elementos, como o currículo que define metas e conhecimentos a serem construídos, e as lutas da comunidade que extrapolam o ambiente escolar, também são considerados territórios com suas próprias territorialidades e processos de emancipação, tornando-os territórios dentro do território educacional do campo.

Molina e Munarim (2015) salientam que, no dinâmico processo político da territorialidade, as governanças desempenham papel fundamental. O primeiro território focado é o espaço, abrangendo desde espaços públicos, considerados como bens públicos, até espaços de comunidade, município, estado e nação, que competem por território com a governança privada e suas iniciativas. Fernandes (2012), ao analisar esse processo, atribui um caráter primário ao espaço situado. Esse espaço pode manifestar-se de diversas formas, desde um processo destrutivo, que consome instâncias, até a compreensão de como uma comunidade pode resistir a ataques de governanças que contradizem sua existência.

As pessoas, assim como todo o acúmulo imaterial, tornam-se territórios em movimento no espaço, enquanto os de caráter fixo estão em movimento no tempo, sujeitos ao desgaste, à inexistência, à precibilidade e à mutabilidade conforme cita Fernandes (2012); dessa forma, todos os agentes envolvidos na Educação do Campo estão constantemente produzindo territórios, demarcando territorialidades e, com isso, gerando ideias, ações e políticas que enfrentarão resistência daqueles que contestam a existência desses elementos imateriais. A produção do espaço transforma a realidade, o espaço de fala e o pertencimento, alterando, por consequência, o contexto ao redor dos agentes.

O território é concebido como um sistema de ações e objetivos interligados aos elementos do espaço, podendo ser interpretado como conjuntos de objetos. Desse modo, configura-se no espaço geográfico, a partir de diversas relações sociais,

constituindo-se como porções do espaço geográfico ou de outros espaços, sejam materiais, sejam imateriais. Segundo Fernandes (2008), a mobilidade dos territórios imateriais sobre o espaço geográfico, mediante intencionalidade, é determinante na construção de territórios concretos. Importa enfatizar que a produção de espaços e territórios é essencial, pois, sem essa produção, o conhecimento, enquanto relação social, pode ficar subordinado a outros conhecimentos, relações sociais, espaços e territórios.

A compreensão do território como espaço unidimensional o reduz a uma determinada relação social; uma prática comum na implementação dos denominados projetos de “desenvolvimento territorial”, como esclarece Molina (2006). A referida autora ainda ressalta que os processos geográficos são também processos sociais, e as relações sociais, a partir de suas intencionalidades, produzem espaços, lugares, territórios, regiões e paisagens. Assim, a indissociabilidade entre as relações sociais e os espaços promove os movimentos dos espaços sociais e dos territórios nos espaços geográficos, manifestando-se em ações, relações e expressões (materiais e imateriais).

Fernandes (2012) argumenta que as conceituações contemporâneas de espaço e território apresentam notáveis divergências em relação às definições tradicionais encontradas em manuais de geografia convencionais. A evolução conceitual fundamenta-se na realidade intrínseca, moldada pela dialética e pela conflitualidade entre os territórios distintos das classes sociais que habitam o campo, sendo este percebido como um domínio vital e um local de produção de mercadorias.

A análise do espaço social, segundo Fernandes (2012), é percebida como uma manifestação concreta da existência humana, uma dimensão intrínseca à realidade.

Essa concepção ampla de espaço propõe desafios significativos para a Geografia, uma disciplina que se dedica à análise espacial, buscando contribuir para a compreensão e a transformação do espaço. Saliencia-se que a amplitude desse conceito permite sua aplicação em diversos contextos. Contudo, sua utilização carece de clareza, em virtude da falta de definição precisa do espaço em discussão.

O território, é uma fração do espaço geográfico e/ou de outros espaços materiais ou imateriais. Entretanto, Fernandes (2008) alerta que é preciso reconhecer que o território é um espaço geográfico, assim como a região e o lugar, e possui as qualidades composicionais e completivas dos espaços. O território é concebido como sistemas de ações e objetivos vinculados aos elementos do espaço. Os processos

geográficos, como a espacialização, a espacialidade, a territorialização e a territorialidade, consistem também em processos sociais. As relações sociais, a partir de suas intencionalidades, produzem espaços, lugares, territórios, regiões e paisagens. A indissociabilidade entre as relações sociais e os espaços promove os movimentos dos espaços sociais e dos territórios nos espaços geográficos.

### 1.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO (1998 – 2000)

A Educação do Campo, enquanto conceito em desenvolvimento, segundo Caldart (2009) configura-se em categoria analítica para avaliar situações, práticas e políticas educacionais para trabalhadores rurais. Essa categoria é também uma ferramenta para compreender futuras realidades, baseando-se em possibilidades ainda não historicamente desenvolvidas, mas indicadas por seus participantes ou pelas transformações em práticas educativas concretas e na formulação de políticas educacionais.

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) preconiza o cumprimento do direito público subjetivo, incumbindo ao Estado a obrigação de proporcionar uma educação de qualidade, conforme nos esclarece Munarim *et al.* (2015) sobre a perspectiva de um movimento em prol de uma educação do campo.

Na perspectiva do ‘direito a ter direito’ no Brasil nas duas últimas décadas<sup>6</sup> e mais precisamente na última década constata-se um **movimento social por uma Educação do Campo**. Esse movimento ganha contorno nacional tendo paz na militância de organizações e movimentos sociais do campo importantes setores universitários. A mira desses movimentos são as políticas públicas. A fonte de inspiração teórica no campo pedagógico são as experiências sistematizadas ao longo da história desenvolvidas por educadores humanistas bem como as experiências concretas protagonizadas pelos próprios sujeitos da ação mobilizadora: os trabalhadores do campo. A fonte ético política são os acordos e as declarações internacionais e a Constituição Brasileira (Munarim *et al.*, 2015, p. 57, grifo nosso).

Em sintonia com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, da qual o Brasil é signatário, a CF/1988, segundo Rodrigues (2014), reafirma a educação como um direito subjetivo público, bem como a Educação e os Movimentos Sociais como um Direito Universal. O protagonismo dos movimentos sociais camponeses na origem da Educação do Campo auxilia na compreensão de sua essência e na

---

<sup>6</sup> Décadas de 1980 e 1990 (Munarim *et al.*, 2015).

"consciência de mudança" que ela indica e projeta. A expressão "Educação do Campo", inicialmente como Educação Básica do Campo, no contexto da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), adquiriu esse nome após discussões em seminários nacionais e conferências subsequentes.

De acordo com Caldart *et al.* (2012), a Educação do Campo, como prática social em processo de constituição histórica, apresenta características distintivas que refletem sua inovação e a "consciência de mudança". Configura-se como uma luta social pelo acesso dos trabalhadores rurais à educação, assumindo a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes e defendendo a especificidade dessa luta e das práticas que ela engendra.

Como um conceito em evolução, mantendo-se fiel ao movimento específico da realidade que a originou, a Educação do Campo, segundo Martins (2008), se estabelece como uma categoria analítica para avaliar situações, práticas e políticas educacionais para trabalhadores rurais. Essa modalidade educacional consiste também em uma compreensão da realidade futura, baseada em possibilidades ainda não historicamente desenvolvidas, mas indicadas por seus participantes ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas educacionais.

A Educação do Campo, conforme abordada por Martins (2008), representa uma prática social que se desenvolveu historicamente e possui características próprias que a definem e lhe conferem a capacidade de confrontar as contradições sociais que a originam. Esta modalidade educacional resgata o vínculo essencial entre a formação humana e a produção material da existência, promovendo uma intencionalidade educativa direcionada para a construção de novos padrões de relações sociais, projetando um futuro baseado em fundamentos sólidos e transformadores.

Essa concepção de Educação do Campo é fruto de intensas discussões e reflexões iniciadas em 2008, sendo influenciada por diversos eventos e movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Esses movimentos compartilham fatores comuns, como a luta pelo acesso à educação para os trabalhadores do campo, a pressão coletiva por políticas públicas mais inclusivas e abrangentes, e a interconexão entre a luta pela educação e outras lutas fundamentais, tais como a reforma agrária, o direito ao trabalho, à cultura, à soberania

alimentar e à defesa do território.

A Educação do Campo, portanto, não é apenas uma abordagem pedagógica, mas uma prática que envolve a mobilização e organização social, visando à transformação das condições de vida no campo. Ela busca responder às especificidades e necessidades das comunidades rurais, valorizando suas práticas culturais e econômicas, e promovendo uma educação que seja relevante e significativa para essas populações. Dessa forma, a Educação do Campo se constitui como um espaço de resistência e de construção de alternativas que promovem a justiça social e a emancipação dos sujeitos do campo. Nesse contexto, Caldart (2009) afirma que os educadores cumprem papel fundamental na formulação pedagógica e nas transformações escolares, sendo considerados sujeitos essenciais. Nas lutas e práticas da Educação do Campo, destaca-se a defesa da valorização do trabalho desses profissionais e da necessidade de uma formação específica nessa perspectiva. Esse fenômeno, liderado por trabalhadores rurais e suas organizações, manifesta-se na realidade contemporânea brasileira. Abordando desde políticas educacionais até reflexões sobre os interesses sociais das comunidades camponesas, a autora esclarece que a Educação do Campo traz uma visão abrangente, que engloba o trabalho, a cultura, o conhecimento e as lutas sociais dos camponeses. Isso inclui o conflito de classe entre diferentes projetos e lógicas agrícolas, que reverberam nas concepções de mundo, sociedade, políticas públicas, educação e formação humana.

O protagonismo dos movimentos sociais camponeses na origem da Educação do Campo é essencial para compreender os nexos estruturantes dessa "experiência", ainda de acordo com Molina (2006). Esse protagonismo contribui para a compreensão da essência dessa modalidade e da "consciência de mudança" que ela sinaliza e projeta. Configurando-se como uma luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação, ela defende a especificidade dessa luta e das práticas que dela emergem, reconhecendo a diversidade de seus participantes e suas distintas formas de trabalho, produções culturais, métodos de luta, resistência, organização, compreensão política e modo de vida.

## **CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO: A AGENDA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA LEI N.º 9.394/96**

A análise da trajetória curricular no cenário brasileiro exige um estudo aprofundado, uma pesquisa minuciosa e uma compreensão do estado atual do conhecimento. Ao integrar os estudos sobre currículo e Educação do Campo, é preciso examinar o campesinato e suas lutas, revisitando conceitos fundamentais sobre o currículo, o desenvolvimento de suas teorias e sua posição no campo do poder.

O presente capítulo busca elucidar o que caracteriza o poder e qual é a sua relação com a Educação do Campo, a educação popular, o currículo e o campesinato. São essas questões que orientam a análise em curso, apresentada neste estudo por meio de um diálogo conceitual, ideológico e político entre os estudiosos do currículo.

Segundo Sacristán (2013), o currículo é um conceito que identifica e define uma realidade significativa nos sistemas educacionais. Além disso, serve como instrumento para debater e contrastar novas perspectivas sobre o que é considerado a realidade da educação, explorando o seu papel e a sua finalidade no contexto atual em comparação com seu valor e propósito nas práticas educacionais passadas.

Destaca-se, nessa análise, a organização de tempos e espaços educacionais sob uma perspectiva ideológica e política. Embora o currículo seja frequentemente percebido como a matéria-prima nos sistemas educacionais, nas instituições de ensino e no trabalho incessante dos educadores, manifestando-se em manuais didáticos, recursos pedagógicos, exames padronizados e guias curriculares, refletir sobre ele implica ir além dessas manifestações tangíveis. Destarte, refletir sobre o currículo é, em essência, contemplar um plano que abrange desde as perspectivas nacionais até a formação humana, moldando concepções sobre indivíduo, sociedade, diversidade e pluralidade sociolinguística. Essas reflexões envolvem ainda a preparação para o mercado de trabalho e a inserção crítico-cidadã em nosso contexto, dentre outras temáticas que configuram embates, tensões e dilemas nesse domínio do conhecimento.

Ao mesmo tempo, ponderar sobre o currículo significa adentrar o cotidiano das instituições de ensino e dos professores. O currículo, enquanto elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, manifesta-se por meio de conteúdos, saberes, competências, atitudes, valores e vivências diversas. Estes resultam da ação teórico-

prática e didático-pedagógica dos educadores, tornando-se um elemento dinâmico e vital.

A complexidade do currículo se acentua diante das significativas transformações observadas na sociedade contemporânea. Nesse contexto, a intrincada rede de desafios, tanto no campo ideológico quanto político, é cada vez mais influenciada pelo avanço da ciência, do saber, da informação e das tecnologias. Estudos de Sacristán (2013) evidenciam que o programa educacional é um campo de debate que reflete diversas contendas nas esferas política, econômica, religiosa, identitária e cultural.

Conforme destacado por Arroyo (2013), desenvolver uma análise sobre o currículo implica lançar um olhar sobre a complexa relação entre escola e sociedade. Ele acrescenta que é na diversidade das lutas presentes nas sociedades e nos novos perfis culturais e identitários que as discussões sobre currículo se diversificam e enriquecem. Assim, a compreensão do currículo transcende sua manifestação superficial, adentrando em um terreno fértil de debates e reflexões que refletem a dinâmica constante entre educação e sociedade.

Nas últimas duas décadas fatos novos postos em nossa dinâmica social vêm reconfigurando as identidades e a cultura docente a presença dos movimentos sociais em nossa sociedade. [...] O movimento negro luta por espaços negados nos padrões históricos de poder, de justiça, de conhecimento e cultura, assim como os movimentos indígena, quilombola, do campo afirmam direitos à terra, territórios, à igualdade, às diferenças, às suas memórias, culturas e identidades e introduzem novas dimensões nas identidades e na cultura docente (Arroyo, 2013, p. 11).

Acerca do exposto acima, Santos (2023) corrobora com essa abordagem, trazendo que essa rica diversidade de movimentos permeia os territórios educacionais, gerando novas identidades coletivas que, por sua vez, reconfiguram a dinâmica cultural e social. Esses movimentos adentram os territórios do conhecimento legítimo, afirmando novos currículos e perfis de políticas educacionais. Ainda sobre esse cenário, surgem questionamentos que desencadeiam disputas pelos direitos à diversidade em todos os currículos de formação e na Educação Básica. Esses debates ocorrem na dinâmica complexa e vibrante do diálogo e da pesquisa dentro da educação, sendo esse um processo que não se conclui, estando inserido na natureza aberta, plural e dinâmica da sociedade e da cultura, desencadeando disputas de poder.

No contexto da Educação do Campo, conforme afirma Caldart (2009), são necessárias respostas flexíveis que dialoguem e se relacionem com a realidade desse território, bem como com os conflitos presentes na cultura escolar do campesinato. Essa abordagem dinâmica e adaptável revela-se crucial diante das transformações sociais em curso e das demandas específicas desse ambiente educacional único.

## 2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PODER

Para compreender a natureza do currículo como elemento essencial no campo da educação, é preciso evidenciar sua intrínseca ligação com a realidade social e o contexto histórico, ideológico, político, econômico e social que o molda. Como bem salientado por Silva (2023), o currículo é moldado ao longo da história por ideologias e pela maneira como a sociedade, a economia e a política se relacionam com a educação. Para abordar o currículo sob essa perspectiva, é necessário recorrer aos fundamentos teóricos construídos ao longo da história da educação e do currículo.

A noção de currículo engloba uma diversidade de interpretações conceituais que abarcam suas múltiplas significações potenciais. É importante destacar que não há uma definição única para o currículo; pelo contrário, existem várias maneiras de concebê-lo e, conseqüentemente, defini-lo. Cada pesquisador tem a responsabilidade de operar com a definição que melhor se ajusta às suas próprias compreensões e ao desenvolvimento de sua pesquisa, apresentando as razões que o conduziram a essa escolha.

Para Sacristán (2013), a compreensão do currículo no contexto educacional é um aspecto com potencial regulador para todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, Saviani (2011) oferece uma visão mais voltada para a vida escolar, conceituando o currículo como o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. Entretanto, ele reconhece a necessidade de delimitar esse conceito, introduzindo o termo "nuclear", implicando a ideia de reservar determinados conteúdos como prioritários, enquanto outros atuam como suporte aos núcleos fundamentais.

Para uma compreensão mais profunda do currículo, é preciso explorar sua etimologia. A palavra currículo tem raízes na língua latina, derivada de *curriculum*. Conforme o dicionário Michaelis da Língua Portuguesa (2022), o termo pode ser associado à "programação de um curso" e/ao "conjunto de matérias incluídas em um curso de uma escola, de uma faculdade, etc." Sacristán (2013) acrescenta que, em sua origem, o currículo tem o sentido de construir de maneira mais concreta a organização dos conteúdos do percurso estudantil, isto é, o que o estudante deverá aprender, superar e em que ordem deve fazê-lo.

Na Idade Média o currículo se compunha de uma classificação do conhecimento composta do *Trivium* (três caminhos ou disciplinas: Gramática, Retórica e Dialética) e do *cuadrivium* (quatro caminhos: Astronomia, Geometria, Aritmética e Música) que apresentava um caráter nitidamente mais prático. [...] O conceito de currículo desde seu uso inicial representa a expressão e a proposta de organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; [...] O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender por um lado, e, por outro, cria um paradoxo devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras que delimitam os seus componentes como por exemplo a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem (Sacristán, 2013, p. 17).

Goodson (2020) complexifica o conceito ao destacar a etimologia da palavra currículo, derivada do latim *scurrere*, que significa correr, referindo-se a um curso ou carro de corrida. Assim, o currículo é concebido como um percurso a ser seguido, uma jornada educacional. No entanto, ao analisar puramente sua origem etimológica, corre-se o risco de tornar o currículo inflexível e pronto para todos, sem considerar os contextos educacionais específicos.

Ao longo da história, diversas teorias e perspectivas abordaram e abordam o currículo, revelando sua complexidade e seu papel vital na formação educacional. Neste estudo, são exploradas diversas facetas do currículo, considerando suas origens e sua evolução ao longo do tempo, bem como diferentes teorias acerca do conceito.

Segundo Domingues (1988), a palavra currículo só apareceu nos dicionários brasileiros em 1856, com significados específicos, referindo-se a estudos universitários ou um rol de conteúdo. As diversas formas de compreender o termo dificultam dar-lhe uma única definição. Contudo, é inegável que é parte integrante do léxico em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino. Abrange cursos de formação de professores, tanto de nível médio quanto superior, preparação de

mestres e doutores em Educação, além de se fazer presente em documentos, como diretrizes, parâmetros e instrumentos legais formulados para orientar a discussão sobre as bases curriculares de diversas áreas do conhecimento.

Ao explorar as diferentes perspectivas teóricas sobre o currículo, depara-se com divergências conceituais significativas. Grudy (2013) desafia a ideia convencional de que o currículo é um conceito abstrato, afirmando que ele é, na verdade, uma construção cultural. Para a referida autora, o currículo não é uma entidade com existência independente, e sim uma forma de organizar práticas educativas humanas, moldadas por experiências e contextos culturais, históricos e sociais.

Macedo (2017), por sua vez, acrescenta o fator biológico a essa discussão, relacionando o conhecimento do campo do currículo com a humanização de concepções e ações no cenário político-epistemológico da formação humana.

O currículo no seu processo de construção do conhecimento não resulta apenas de experiências trazidas de fora para dentro do espaço escolar. O currículo é um espaço vivo de construção de conhecimento resultante do pensamento das experiências dos sujeitos e de suas interações de natureza histórica social e biológica (Macedo, 2017, p. 76).

Essas perspectivas desafiam a visão tradicional do currículo como um conjunto estático de conteúdos impostos de fora para dentro no ambiente educacional. Em vez disso, destacam-no como um espaço dinâmico, moldado por experiências, pensamentos e interações dos sujeitos, influenciado por fatores culturais, históricos e biológicos. Essa abordagem mais ampla e integradora reflete a complexidade inerente ao processo de construção do conhecimento no contexto do currículo.

Silva (2023) busca resgatar o currículo de uma visão estritamente etimológica, destacando que ele está para além de um percurso predefinido. Para o autor, o currículo é uma trajetória, uma viagem, uma autobiografia que forja a identidade do indivíduo. Ele também enfatiza a natureza discursiva do currículo, uma vez que, nos discursos, as construções ideológicas e a mentalidade de um povo são moldadas. Dessa forma, o currículo torna-se, de certa maneira, um instrumento bioquestionável<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> O termo “bioquestionamento” é citado por Macedo (2017) com base nos estudos de Gaston Pineau, que apresenta uma abordagem pautada em histórias de vida em formação, concebendo, assim, a gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Macedo (2017) utiliza ainda a expressão “atos de currículo”, interligado histórias de vida, “pautas vitais” dos indivíduos, que são desenvolvidas em espaços de pesquisa-ação-formação, deixando evidente que é possível, a partir de uma prática reflexiva, haver um sentido e um debate bioético, biopolítico e biografizado.

Silva (2023) põe em evidência três vertentes teóricas para o estudo do currículo, a saber: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Cada uma dessas vertentes reflete a complexidade da construção histórica e ideológica do currículo em sua época; elas se diferenciam pelas ênfases dadas a elementos como as naturezas biopolítica, cultural, social e historicamente situada dos territórios curriculares. Nota-se que essas abordagens teóricas possibilitam uma compreensão multifacetada do currículo, considerando suas implicações não apenas no contexto educacional, mas também nas dinâmicas mais amplas da sociedade.

Souza e Oliveira (2020) argumentam que a reflexão sobre currículo envolve, por um lado, a consideração do que será ensinado, conforme as perspectivas mais tradicionais. Essa escolha está intrinsecamente ligada a questões mais amplas, como a importância da formação humana, a concepção de homem e sociedade, abrangendo diversidade, pluralidade social e linguística, preparação para o mundo do trabalho e inserção crítica-cidadã na sociedade atual. Essas questões tornam-se específicas em debates, tensões e dilemas presentes nessa área de conhecimento.

Por outro lado, é preciso considerar o cotidiano do trabalho nas escolas e dos professores, compreendendo o quanto fundamentais são os currículos reais no processo ensino-aprendizagem. Esses currículos reais expressam-se por meio de conteúdos, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e experiências diversas, resultantes da reflexão-ação teórico-prática e didático-pedagógica dos professores com os estudantes (Reis; Oliveira, 2018).

Oliveira (2013) reforça que os estudos de currículo não podem ser pensados ou separados das práticas cotidianas, estando diretamente relacionados com as políticas educacionais, estabelecendo uma relação dialógica constante entre eles. Nesse diálogo, diferentes posições e concepções sobre educação, currículo, sociedade e prática educativa se expressam mais ou menos intensamente, influenciando a produção das políticas e práticas curriculares, tanto em sua oficialidade textual quanto em sua realidade oficiosa. Em outras palavras, as políticas educacionais e as práticas cotidianas são produtos e produtores de diálogos específicos que as constituem.

Arroyo (2013) estabelece contrapontos em relação ao exposto anteriormente, destacando que a relação entre currículo, políticas educacionais e práticas cotidianas não se dá apenas por questões de fracasso educacional ou falta de viabilização de políticas educacionais, como também é permeada por um carma histórico desde o

Período Republicano da nação. O autor argumenta que, na tradição política brasileira, a escola pública não foi concebida como matriz conformadora da República, da nação ou do poder, e sim como uma escola subcidadã. As tentativas de reconhecê-la como matriz da cidadania falham desde o positivismo republicano, mesmo quando se propõe uma educação para a cidadania.

Ao perceber a contradição entre o idealizado e o obtido na realidade, torna-se evidente que não há um currículo que atenda à realidade permeada por essas contradições, à qual a educação pertence. Assim, o currículo, dentro do campo da educação, emerge como um território de disputas e conflitos, onde há saberes e incertezas. Portanto,

Trata-se de uma disputa de conhecimento que nos remete a uma disputa de experiências e de coletivos sociais políticos produtores de experiências e de conhecimentos sujeitos ou não de cidadania disputa que faz parte das histórias dos currículos da legitimidade ou ilegitimidade presença ausência de uns ou outros conhecimentos nos currículos que faz parte da história do silenciamento segregação política e social dos coletivos populares dos trabalhadores e dos saberes e valores do trabalho da cidadania. (...) A ausência nos currículos e no material didático dos saberes acumulados sobre o trabalho do magistério e sobre os coletivos populares que acendem a escola pública faz parte da ausência de suas experiências sociais como profissionais e das experiências humanas sociais cidadãs dos coletivos populares que trabalham faz parte das ausências desses sujeitos e deles mesmos com suas origens sociais étnicas do campo ou periferias com suas condições de trabalhadores e de sub cidadãos (Arroyo, 2013, p.77).

A concepção de currículo fundamentada nos estudos nos/dos/com cotidianos está intrinsecamente ligada ao movimento, à criação, às teorias práticas cotidianas e aos sujeitos pensantes. Nesse contexto, Silva (2023) ressalta que o currículo não se resume a um conjunto de informações a serem transmitidas, sendo, na verdade, um instrumento dinâmico que molda a experiência educacional. A escola se expressa através do currículo, seja impondo e omitindo, seja realizando seu projeto de ensino, com a expectativa de alcançar resultados significativos em termos de aprendizagem.

Abordar o currículo como uma criação cotidiana implica, entre outras coisas, reconhecer que as diversas formas de construir conhecimento, que estão na base de diferentes modos de agir, dialogam permanentemente umas com as outras, gerando resultados diversos e provisórios. Nessa perspectiva, na diversidade da vida e dos momentos profissionais, os praticantes pensantes das escolas, acionando suas subjetividades e interagindo com diversas redes de conhecimento e sujeitos, criam currículos únicos, inéditos e "irrepetíveis". Essa abordagem, conforme os

apontamentos de Oliveira (2012), oferece alternativas para os problemas e os desafios enfrentados, contrariando as perspectivas hegemônicas que veem os currículos escolares como uma eterna reprodução do preestabelecido. Essa compreensão mais dinâmica e criativa do currículo destaca sua natureza fluida e adaptativa, moldada pelas interações complexas no contexto educacional.

Essa visão crítica do currículo destaca sua potencialidade de atuar como agente de mudança, desafiando estruturas sociais desiguais e promovendo uma educação que transcenda os limites tradicionais. A compreensão dessas dinâmicas contribui para uma abordagem mais consciente em torno do desenvolvimento de currículos que promovam a justiça social e a equidade, especialmente nos contextos do campesinato.

Silva (2023) enriquece essa análise ao incorporar o fator de resistência, buscando desenvolver uma teoria crítica que articula pedagogia e currículo. O currículo configura-se, assim, como um campo de disputas de significados, possibilitando até mesmo uma pedagogia de possibilidades emancipatórias por meio de diálogos e políticas curriculares.

Essa interseção entre pedagogia, currículo e resistência oferece uma perspectiva transformadora, em que o currículo é entendido não apenas como um espaço de reprodução de ideologias, mas também como um terreno fértil para a construção de diálogos, reflexões e práticas que desafiam as estruturas vigentes e buscam a emancipação de grupos historicamente marginalizados.

Todavia, a persistente concentração de terras e propriedades no país tem se constituído como uma fonte inesgotável de conflitos e tensões político-ideológicas. Essas questões complicam sobremaneira o reconhecimento do árduo trabalho desempenhado por agricultores, pescadores, assentados, ribeirinhos, comunidades quilombolas, educadores do campo e diversos outros grupos comprometidos com a produção de alimentos para o consumo interno. Para Souza (2012), as estratificações raciais atuam na legitimação do poder no âmbito político. No entanto, as respostas políticas dos movimentos sociais indígenas, negros e quilombolas adquirem importância singular ao afirmarem identidades positivas e desmantelarem hierarquias, locais e papéis sociais que perpetuam a inferiorização e a segregação.

Diante das injustiças enfrentadas pelos membros do campesinato nos territórios da Educação do Campo, acrescenta-se que sua resistência se fundamenta no ideário revolucionário, na busca pela emancipação. Nesse contexto, esta pesquisa

adquire relevância ao se propor a realizar um balanço de maneira crítica e emancipatória sobre como o currículo de uma Escola Pública Estadual se posiciona como a única e hegemônica proposta para orientar a Educação do Campo. Além disso, procede-se a uma análise acerca de pontos e contrapontos dos documentos curriculares oficiais com a proposta emancipatória educacional para o campesinato, considerando esses documentos como campos de poder e arenas de disputa em uma agenda política específica. Essa reflexão reflete a constante necessidade de autoafirmação, preservação da memória, construção da identidade e luta por território no contexto educacional dos territórios rurais, tornando essencial uma investigação para compreender as dinâmicas curriculares nessas áreas.

## 2.2 EDUCAÇÃO POPULAR E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Explorar a interseção entre educação, Educação do Campo, currículo e poder é fundamental para compreender o cenário educacional brasileiro, especialmente ao considerar a influência de teóricos como Silva (2023) na construção de uma perspectiva crítica do currículo. Nesse contexto, destaca-se a importância da resistência como elemento central no desenvolvimento de uma teoria crítica que conecta poder, políticas educacionais e currículo. Inspirada nas pós-modernas, essa abordagem reconhece o potencial emancipatório inerente à educação e destaca o papel do currículo como um campo de disputa de significados, contribuindo para um diálogo contemporâneo e trazendo à tona pautas do argumento pós-moderno em currículo.

Ribeiro e Moreira (2021) convidam os estudiosos de currículo e educação do campo a analisar ambas as temáticas sob uma perspectiva antagônica que permeia a realidade do campesinato no contexto brasileiro, especialmente no que concerne às lutas e às resistências dentro do cenário das políticas públicas voltadas para o campo. Essa análise configura-se como uma tarefa de complexidade acentuada, exigindo uma reflexão sobre os intrincados elementos que envolvem a relação complexa do currículo, a qual, segundo os autores, incorpora interesses econômicos, sociais e políticos remanescentes das múltiplas determinações imbuídas pelo capitalismo associado à consolidação dos conceitos ideológicos vigentes.

Na elaboração dos documentos de Educação do Campo e PNE, não se elegeram uma concepção de currículo, mas a sua organicidade por competências, objetivos e conteúdos que refletem a opção pelo modelo da teoria curricular de instrução. Além disso, as tecnologias, no modelo de organização do currículo nacional, estão relacionadas com a regulação do estado e com as políticas, onde os conceitos de eficiência e de eficácia, bem como os resultados aparecem. No entanto, nessa análise de elaboração do documento curricular, percebe-se a falta de especialistas/pesquisadores brasileiros na área de currículo para a construção do mesmo. Nessa concepção, o que fez a recorrer os grandes especialistas internacionais pertencentes a fundações privadas, um descaso com o sistema de educação nacional (Ribeiro; Moreira, 2021, p. 5).

A construção da BNCC, iniciada em 2015 e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro de 2017, representa um processo de considerável envergadura, permeado por fortes componentes políticos. Não surpreende que tenha sido palco de intensos conflitos e submetida a inúmeras tensões.

Realizar um balanço sobre a BNCC é abordar os processos de debate curricular sob as perspectivas de produção e influência, como proposto por Branco *et al.* (2020) e Silva *et al.* (2021), que exploram tanto os paradigmas que orientaram essa construção quanto os constrangimentos ideológicos decorrentes do envolvimento de organismos internacionais e fundações privadas nesse empreendimento. Preocupa-se, dessa forma, em refletir sobre as reformas curriculares no Brasil, recordando a influência exercida pelas políticas nesse domínio, buscando atender aos indicadores de qualidade, o que contribuiu para a incorporação dos conceitos de eficiência, eficácia, performatividade e qualidade à agenda educacional.

Além desses conceitos, a participação de organismos internacionais e instituições privadas teve papel significativo na efetiva standardização do currículo, adotando modelos importados de outros países, convergindo para uma perspectiva neoliberal de práticas políticas-econômicas<sup>8</sup>.

O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e, logo depois, nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, política fiscal e monetária sintonizadas com os organismos mundiais região mania do capital, como FMI e Bird, desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, combate cerrado ao sindicalismo de esquerda, propagação de um subjetivismo e de um individualismo acentuados, animosidade direta contra qualquer proposta socialista contrário aos valores e interesses do capital. (...) Portanto,

---

<sup>8</sup> Branco *et al.* (2020, p. 19 *apud* Harvey, 2013) esclarece que o neoliberalismo é uma teoria das práticas políticas econômicas que defende principalmente que o bem-estar humano pode ser promovido garantindo as liberdades e as capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada de livres mercados e comércios.

compreender como o neoliberalismo, as grandes corporações capitalistas, nacionais e internacionais, e as esferas do poder atuam de forma a interferir na organização do mundo do trabalho na Educação é um importante passo em busca da quebra de paradigmas, sobretudo aqueles que são impostos e que priorizam os interesses de uma minoria dominante, hoje o empenho maior é pela manutenção do capital e do poder (Branco *et al.*, 2020, p.19-22).

No preceito do artigo 205 da Carta Magna, a Educação é consagrada como um compromisso com os princípios constitucionais, visando à formação integral do indivíduo, sua preparação para o pleno exercício da cidadania e sua aptidão para o mundo laboral (Brasil, 1988). Essa tríade de direitos e responsabilidades revela um vasto leque de possibilidades, sobretudo quando o Estado se compromete a fortalecer as malhas das redes de proteção social, promovendo a equidade de oportunidades para todos os cidadãos e possibilitando uma formação completa, cidadã e responsável. Nessa esteira, o próprio texto constitucional, em seu artigo 210, estabelece que os "conteúdos mínimos para o ensino fundamental serão definidos, garantindo uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais" (Brasil, 1988).

Ressaltamos que a educação pública é um direito de todos, instituído na Constituição Federal, em seu artigo 205, posteriormente também garantido na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB/9394-96). Contudo, o projeto educativo pensado para a população rural no Brasil, é carregada de interesses, contradições e negação de direitos, fazendo com que os movimentos sociais reivindiquem uma educação emancipadora, crítica e que valorize as especificidades das classes populares e do homem no campo. Entretanto, à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável (Ribeiro; Moreira, 2021, p.10).

A LDB de 1996, que normatiza o sistema educacional, prescreve, em seu artigo 26, a formulação de uma base nacional comum: os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem incorporar uma base nacional comum, a ser ampliada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, adequada às peculiaridades regionais e locais (Brasil, 1996).

A expressão "adequar às peculiaridades" alinha-se aos já citados princípios constitucionais que garantem o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais. Tanto Caldart (2019) quanto Lima *et al.* (2020) entendem que as dimensões política, social e cultural do campesinato devem ser levadas em consideração e

estarem em consonância com os principais elementos estruturantes de uma educação pensada e ofertada para o campo. Há de se destacar que os estudos empreendidos por esses autores se baseiam naquilo que dispõe o documento que institui e fundamenta o Pronera, que, além de alinhar as políticas públicas à Educação do Campo, elenca, em seu artigo 2º, os princípios dessa modalidade educativa, quais sejam:

- I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II – Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- 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;
- V – Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, p. 1).

Considerando os preceitos da CF/1988 e da LDB de 1996, infere-se que o plano curricular mencionado deve abranger diversas modalidades educacionais, tais como Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Educação Escolar para Populações em Situação de Itinerância, Atendimento Educacional Especializado, na Educação Básica, bem como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, incorporando tanto a parte diversificada quanto as singularidades regionais.

Desviando-se dos fundamentos essenciais que orientam a Educação do Campo, a BNCC destaca, implicitamente, que "ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais devem contribuir para garantir aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que encapsulam, no domínio pedagógico, os direitos de aprendizado e evolução" (Brasil, 2017).

Em virtude dessas considerações, é possível realizar uma análise crítica sobre a interação entre o campesinato e os referenciais legais presentes na BNCC e em seus desdobramentos curriculares regionais, questionando as razões por trás dos não alinhamentos e as motivações por trás dessas ações no âmbito político e educacional. Dessa forma, indaga-se: qual é a finalidade do não alinhamento entre as diretrizes curriculares e os princípios orientadores das políticas de Educação do Campo? É possível questionar ou alterar um currículo que não atende a essas inclinações?

Para responder a esses questionamentos, recorre-se a Oliveira (2016), Caldart (2019), Lima *et al.* (2020) e Silva (2023). Inicialmente, são apresentados os conceitos relacionados com a compreensão de conhecimento e currículo sob a ótica de Michel Foucault (1986, 2008, 2010). A essência da argumentação foucaultiana reside na interligação entre currículo e conhecimento como práticas discursivas de impacto. Propõe-se, em primeiro lugar, os conceitos de conhecimento e currículo como instrumentos de impacto vinculados às instituições representativas da sociedade. Conforme Foucault (2005), o conhecimento se evidencia por meio dos "enunciados", sendo esse conjunto constituído pelos objetos dos discursos que moldam o conhecimento. Foucault (1986) destaca o controle exercido pelas instituições educacionais sobre os corpos e as atitudes comportamentais de estudantes e professores nos ambientes escolares. Esses mecanismos de orientação e impacto se materializam nos elementos formadores dos discursos, e ele descreve a disciplina como uma "fábrica de corpos submissos".

Como o currículo se encaixa nessa percepção de conhecimento apresentada por Foucault? O currículo, definido como conhecimento, é ensinado nas instituições educativas formais (escolas). O conhecimento escolar não é apresentado no mesmo formato do conhecimento científico. Ele é simplificado, tendo como objetivo adequar-se ao ensino e à aprendizagem, sendo repassado de acordo com as diferentes faixas etárias dos alunos. A linguagem, nesse caso, desempenha o papel fundamental de criar significados para o conhecimento transmitido pela escola aos educandos. O currículo como discurso faz parte de uma representação sistematizada, com um sistema de regras sobre o que é permitido e o que é proibido, o que é considerado conhecimento e o que não o é, o que é aprovado ou desaprovado na instituição escolar. Foucault (2008) revela como esses mecanismos de exclusão do discurso estão presentes e são influentes nos currículos escolares. O discurso possui seus mecanismos de poder e controle, sobretudo nos princípios de classificação, ordenação e distribuição (Oliveira, 2016, p. 396-397).

Partindo da análise supracitada, percebe-se que o currículo da escola pública brasileira, representado sob a égide pedagógica de uma base curricular comum, desempenha papel criador de significados dentro de um território, um campo de disputas que envolve não apenas finalidades educativas, mas também uma disputa constante de poder, ordenamento de classificação, controle e influência. O poder institucionalizado, que rege todo o sistema educativo da nação, unificado na LDB/1996, assim como os discursos presentes na legislação educacional e curricular, determinam fronteiras políticas nos currículos escolares, capazes de se transformar, de alguma forma, em discursos de poder como reflexo do poder do Estado.

Tendo como base esses pressupostos foucaultianos, é possível argumentar que, nas instituições escolares, o próprio currículo impõe discursos de dominação do conhecimento oficial sobre outros conhecimentos, selecionando o que é ou não permitido ser ensinado em sala de aula, demarcando territórios, influenciando instâncias mais elevadas do poder, sendo influenciado por elas, relacionando sistemas econômicos estatais com relações domésticas ou de conhecimento dentro de uma rotina escolar, hierarquizando o discurso de conhecimento sob aquilo que não é considerado conhecimento para essa ou outra finalidade educacional, norteador a arquitetura escolar, como horários, rotinas, disposição dos espaços, influenciando a formação circulante e contínua de professores e controlando parte da sistematização do conhecimento difundido. Dessa forma, torna-se um tipo de micropoder, capaz, inclusive, de invisibilizar fenômenos, discursos, lutas, resistências, memórias, identidades, comunidades ou diversidades (Lima *et al.*, 2020).

Retomando os princípios elencados pelo Prønera, percebe-se que:

A diversidade do campo, de que trata o primeiro princípio, congrega aspectos que remetem às dimensões sociais, culturais, políticas, ambientais e econômicas, bem como à diversidade de gênero, raças e etnias. O respeito à diversidade expresso no Decreto, reflete, de uma parte, a necessidade de se implementar políticas afirmativas que reconheçam as populações do campo, das águas e das florestas como sujeitos de direito e, de outra, contraria o interesse daqueles que tentam homogeneizar os povos do Campo. Assim, a diversidade deve ser ressaltada nos projetos político-pedagógicos das escolas do campo, construídos em função das características do campesinato no qual cada uma delas se insere. Decorre disto a necessidade de serem construídos com a participação efetiva das comunidades (Lima *et al.*, 2020, p.7).

Fundamentando-se regimentalmente na defesa de uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade, é incontestável a incumbência do Conselho

Nacional de Secretários de Educação (Consed) de fomentar o regime de colaboração entre as unidades federativas para o avanço da educação pública. Especificamente no contexto da BNCC e na concepção dos guias orientadores desse documento para as redes municipais e estaduais de ensino, os registros sublinham a relevância desse papel. Auer *et al.* (2023) destacam o Consed e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) como representantes e impulsionadores do sistema federativo na área educacional.

Por se configurar como uma política nacional, a implementação da BNCC exige, ainda, a supervisão pelo Ministério da Educação (MEC) em colaboração com os órgãos nacionais da área - CNE, Consed e Undime. Num país de proporções e desigualdades como o Brasil, a continuidade e a viabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com recursos mais limitados, tanto técnicos quanto financeiros. Essa atribuição será desempenhada pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, sempre respeitando a autonomia dos entes federados (Brasil, 2018, p. 21).

Na BNCC, os objetivos são minuciosamente delineados, ano a ano, e as áreas de conhecimento, como as de Linguagens e Códigos, são derivadas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A BNCC concretiza essa intencionalidade com um controle rigoroso sobre o que o professor ensina em sala de aula, aparentemente atendendo às demandas de setores da sociedade vinculados ao movimento Escola Sem Partido e aos fundamentalistas cristãos.

Cronologicamente ordenado, seguem-se os seguintes marcos temporais até a implementação da BNCC: 2008 (Programa Currículo em Movimento); 2010 (Primeira Conferência Nacional de Educação – Conae – e Diretrizes Curriculares para a Educação Básica); 2011 (Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos); 2012 (instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic); 2013 (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio); e 2014 (Conae – Mobilização para a BNCC), indicando fases imprescindíveis para os debates sobre a formulação do documento. Em 2015, a primeira versão foi apresentada para discussões e contribuições da comunidade educacional; em maio de 2016, a segunda versão foi disponibilizada; em 2017, a versão final (terceira versão) do Ensino Fundamental e Educação Infantil foi homologada; em 2018, consolidou-se a versão voltada para o Ensino Médio.

Auer *et al.* (2023) questionam dois elementos relacionados com a atuação do Consed naquilo que o próprio documento da Base se refere como "amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil". O primeiro reside na constatação de que a mera adoção da estrutura federativa representativa, tal como atuou o Consed, não se revela como uma condição suficiente para a efetivação da democracia, e o segundo destaca que a organização do regime de colaboração, do ponto de vista jurídico, não se apresenta como uma garantia suficiente para assegurar a participação democrática<sup>9</sup>.

Considerando esse cenário, Lima *et al.* (2020) e Molina (2019) estabelecem uma ligação entre essa pseudodemocracia e as demandas e os princípios da Educação do Campo. Ambos os estudos ressaltam que a natureza intrínseca à Educação do Campo somente se concretiza por meio do diálogo entre as comunidades, as escolas rurais e as instituições formadoras de professores do campo, buscando atender e vincular as facetas e tessituras dos territórios do campo e as finalidades dos agentes camponeses.

Seguindo a perspectiva freiriana, somente a relação una e trina entre comunidade camponesa, escola do campo e estrutura formadora, que representa o Estado, permite, por um lado, a expressão das problemáticas nas quais a comunidade deseja intervir e, por outro, a interação de saberes entre os participantes dessa tríade (Lima *et al.*, 2020; Molina, 2019).

O sujeito educativo do campo cumpre papel central no processo de ensino, enquanto a comunidade organizada exerce o papel de controle social da qualidade da educação escolar. Destarte, a prática dialógica resulta na valorização da identidade dos povos do campo. Ao se emanciparem, conseguem propor (re)formulações dos projetos político-pedagógicos de suas escolas e reivindicar uma formação alinhada às particularidades do campesinato. Isso deve estar evidente no currículo. Como destaca

---

<sup>9</sup> Para Auer *et al.* (2023, p. 12), "mesmo que o Consed e as outras entidades envolvidas no processo de elaboração da BNCC defendam o sistema federativo, no qual seus entes têm autonomia decisória na parte educacional que lhes é cabida, e compreendam suas atuações como fortalecedoras das relações dos entes federados, existe uma questão inegociável: a BNCC deve ser o eixo de toda e qualquer construção curricular que se estabeleça nos Estados e Municípios, o que reflete nas políticas de avaliação, bem como de contratação, de valorização e de formação continuada de professores. Embora o Consed não tenha o objetivo de representar os professores, um aspecto que o aproximaria da perspectiva de um Conselho que prezasse a participação da sociedade, seria a organização de audiências públicas e fóruns para a discussão da reforma curricular para o fortalecimento da cidadania ativa e o aparecimento desses sujeitos no espaço público, além de contribuir para os posicionamentos do Conselho em espaços como o CNE e o MEC, nos quais teve representatividade na construção da base"

Silva (2023, p. 15), "no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de identidade ou de subjetividade".

Diante desse debate, surge a conjectura de que o currículo se configura como um espaço de criação e resistência diante das demandas hegemônicas da escola capitalista, especialmente em resposta à exigência econômica de formação para a empregabilidade. Essas tensões e contradições extrapolam o âmbito do currículo, impactando o cotidiano da sala de aula, desde a elaboração dos planos de aula, que merecem um estudo dedicado, até a formulação das políticas curriculares nacionais destacadas neste capítulo. Da mesma forma, levanta-se a hipótese de que, se houver apenas um único currículo, uma base comum, que em si personifica todas as representações curriculares, não havendo sequer a possibilidade da construção de alternativas, é possível exercer o domínio em um território de forma hegemônica, transformando a escola em serviçal do capital, mediante uma demanda formativa para a empregabilidade, invisibilizando identidades e particularidades.

Considerando essa dubiedade, busca-se estabelecer um balanço curricular analítico sobre o impacto das ideologias neoliberais na configuração das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental II no estado de Goiás, na versão Anos Finais (DC – GO Ampliado Volume III – Ensino Fundamental II – Anos Finais, doravante referido como DC – GO Ampliado). Pretende-se realizar uma análise crítica acerca da relação entre o currículo, as concepções e as metas educacionais presentes no DC – GO Ampliado, confrontando-as com os princípios das teorias críticas de currículo. O objetivo é compreender os desdobramentos dessa interação com os princípios da Educação do Campo, considerando as metas educacionais delineadas nos dispositivos normativos influenciadas pelos órgãos internacionais e pelo paradigma econômico capitalista neoliberal.

Presume-se que esse cenário desencadeia transformações nas abordagens educacionais específicas, padronizando um ensino secundário alinhado à pedagogia das competências. Até o momento, o currículo se mostra como resultado estratégico, concebido para atender às demandas da classe dominante, refletindo a dinâmica evolutiva das exigências educacionais.

### **CAPÍTULO 3 – DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS AMPLIADO – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM BALANÇO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE ITABERAÍ (2014 – 2024)**

A resignificação curricular no contexto da Educação do Campo é um tema que permeia as discussões sobre a concepção de educação e práticas escolares. Nesse cenário, as estratégias e ações propostas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola no campo desempenham papel fundamental na condução de um ensino alinhado às demandas e às peculiaridades dessa realidade educacional. Perfazer, portanto, a análise documental do DC-GO Ampliado e do PPP da Escola Campo, se mostra como o percurso.

A integração de aspectos regionais e locais no currículo, com ênfase na Educação do Campo, emerge como uma estratégia essencial para garantir a pertinência e o significado do ensino para os estudantes goianos. A valorização da identidade rural e a participação da comunidade no processo educativo são elementos que contribuem para a construção de uma educação mais contextualizada e que atenda às necessidades locais.

A relação escola-comunidade se destaca como um fator preponderante, enfatizando a importância da integração dos saberes locais no processo educativo. Adaptações e contextualizações do DC-GO são necessárias para atender às necessidades e características específicas da educação em Goiás, considerando as particularidades regionais.

As próximas seções enfatizam a relação entre a BNCC e o DC-GO, de modo a identificar a influência da base curricular no documento curricular para o estado de Goiás, com ênfase na Educação do Campo.

#### **3.1 DESDOBRAMENTOS DA BNCC NO CURRÍCULO GOIANO**

A prática dialógica, originada da valorização das identidades das comunidades rurais, cumpre papel importante ao possibilitar que tais comunidades, ao alcançarem sua emancipação, proponham (re)formulações no Projeto Político Pedagógico (PPP) de suas escolas, buscando conformidade com as especificidades do campesinato. É

preciso que essa identidade se manifeste de maneira inequívoca no currículo, pois, como destacado por Silva (2023), "o cerne das teorias do currículo está, portanto, intrinsecamente ligado à questão da identidade e subjetividade".

A hipótese de adoção de um único currículo, uma base comum que engloba todas as representações curriculares sem a possibilidade de construção de alternativas, solidifica um domínio hegemônico, transformando a escola em um instrumento subserviente ao capital. Isso se manifesta por meio de uma demanda formativa voltada para a empregabilidade, que acaba por obscurecer identidades e particularidades.

As críticas feitas no capítulo anterior apontam para uma ênfase ideológica exacerbada presente no corpo textual da BNCC, concentrando-se na eficiência, na objetividade e na seleção e organização do conhecimento baseadas em habilidades e competências, aspectos suscetíveis a questionamentos. Contudo, Silva (2023) esclarece que tais críticas não se limitam ao escopo curricular, sendo também questionadas à luz das perspectivas influenciadas pelos referenciais teóricos pós-críticos.

Nesse cenário de debate, as contribuições de Felipe *et al.* (2021) e Silva (2022) enfatizam que o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis, mencionado no texto da BNCC, reflete fielmente o discurso proposto na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990). Essas necessidades essenciais abrangem tanto as ferramentas fundamentais para o processo educacional, como leitura, escrita, expressão oral, cálculo e resolução de problemas, quanto outros elementos essenciais, como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.

Esses componentes são indispensáveis para capacitar os indivíduos não apenas a sobreviverem, mas também a desenvolverem plenamente suas capacidades, viverem e trabalharem com dignidade, participarem ativamente do processo de desenvolvimento, melhorarem a qualidade de vida, tomarem decisões fundamentadas e perpetuarem a busca pelo aprendizado contínuo.

Em vista disso, as reformas educacionais que foram acontecendo a partir da década de 1990, sob a influência e a autoridade das organizações internacionais, a "pedagogia das competências" vem ganhando espaço nos currículos escolares, adotando um papel de concepção pedagógica preponderante e substituto às teorias tradicionais. Mesmo no contexto educacional, o conceito de competência se revela como indefinido e, ao

mesmo tempo diverso [...]. Embora o termo “competência” seja utilizado de maneira ampla pelas políticas educacionais, a escola ainda se encontra em terrenos confusos em relação à sua utilização perante o processo ensino e aprendizagem. Isto porque, não são feitas reflexões sobre qual a relação das competências com a aprendizagem (Silva, 2022, p. 92).

Dessa perspectiva, infere-se que o currículo alinha discursos de poder provenientes de organismos internacionais aos princípios do neoliberalismo, configurando-se como um espaço dominante para as demandas hegemônicas inerentes à escola capitalista, especialmente no que diz respeito à pressão econômica por uma formação voltada para a empregabilidade. Essas tensões e contradições extrapolam o âmbito curricular, permeando o cotidiano da sala de aula, desde a elaboração dos planos de aula – objeto de estudo específico – até a formulação das políticas curriculares nacionais, que destacamos neste contexto.

E o fato de as secretarias de educação elaborarem todo o material a ser utilizado em sala de aula sem a participação do professor o faz poupá-lo de fazer tais reflexões. A viabilização do material para que o professor possa trabalhar em sala de aula traz uma mudança radical para sua função como professor, pois o mesmo passa de mediador para executor, e mero aplicador de um projeto. Tais conteúdos, metodologias e material didático já vem elaborados em forma de aulas prontas para que sejam apenas reproduzidas em sala de aula (Silva, 2022, p. 92).

Tanto Macedo (2017) quanto Felipe *et al.* (2021) identificam na demagogia e na exclusão oculta, apresentadas sob o simulacro de uma política pensada para todos, o denominador comum nos discursos. Isso evidencia que a adoção da BNCC como referência curricular nacional obrigatória e homogênea possui finalidades específicas.

Hoje, a BNCC é a referência nacional obrigatória para adequação dos currículos da Educação Básica com função técnica/instrumental homogeneizante, subsumindo as especificidades locais e regionais e impondo os objetivos e as temáticas privilegiadas para o alcance do desenvolvimento das “dez competências gerais” da Educação Básica nos alunos, de todos os níveis e modalidades de Ensino. Tendo o pressuposto de que a competência se define como ‘[...] a mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho’ [...], numa perspectiva pragmática. [...] prometem preparar os alunos criticamente para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, com atividades diversificadas, mas capitulam ao projeto ideológico de desenvolvimento da capacidade de adaptação dos sujeitos às práticas sociais de amenização/gerenciamento dos conflitos, para a perpetuação do status quo (Felipe *et al.*, 2021, p. 8).

Na análise dessa temática, é imprescindível considerar a BNCC como ponto de referência para o panorama educacional contemporâneo. Ancorada em princípios que convergem com a perspectiva de um ensino orientado por competências e habilidades, esse documento visa não apenas à transmissão de conhecimento, mas também ao fomento do desenvolvimento integral do estudante, alinhando-se a uma orientação mundial específica nos âmbitos ideológico, discursivo e prático.

A BNCC transcende a mera organização eficiente de conteúdos, buscando estabelecer uma conexão mais intrínseca entre o currículo escolar e as demandas contemporâneas da sociedade. Ao reconhecer o currículo como um espaço dinâmico de criação e resistência, propõe uma adaptação à realidade de cada estado da federação, visando promover uma educação que valorize a formação integral do indivíduo. Esse enfoque está presente no DC-GO Ampliado.

Segundo Amorim (2022), o DC-GO Ampliado tem suas raízes no Regime de Colaboração proposto pela BNCC, em todo o país, revelando uma trama complexa e colaborativa na construção dos currículos estaduais. Em 2018, as secretarias estaduais de educação, em Goiás, representadas pelo Consed, pela Seduc e pela Undime-GO, uniram esforços impulsionadas pelo ProBNCC do MEC. Após um processo de desenvolvimento árduo de dez meses, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou o documento. Contudo, uma revisão em 2019, embasada no diálogo com municípios, incorporou ajustes significativos, incluindo a adição do termo "ampliado" em seu nome. O DC-GO Ampliado emerge como um instrumento ambicioso, que busca explicitar as aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica, fomentando o desenvolvimento de políticas públicas articuladas entre os entes federados. Esse documento, desenvolvido com a participação ativa da comunidade, reflete uma abordagem inclusiva, considerando todos os envolvidos no processo educacional e delineando um panorama inovador para aprimorar a qualidade da educação em Goiás.

Seguindo a análise de Silva (2022), o DC-GO Ampliado assume um papel central para a compreensão e implementação das diretrizes educacionais em Goiás, alinhando-se à BNCC (Brasil, 2018). Esse compêndio delinea as aprendizagens fundamentais que todos os estudantes devem atingir ao longo da Educação Básica, com ênfase nas habilidades e competências a serem desenvolvidas. Em sintonia com a BNCC, o DC-GO Ampliado adota as dez competências gerais que permeiam todas as etapas da Educação Básica, abrangendo as áreas de conhecimento e seus

componentes curriculares. Essas competências gerais servem como fundamentos para as especificidades de cada área, bem como para os objetivos de aprendizado e desenvolvimento de habilidades (Goiás, 2019, p. 42).

O DC-GO Ampliado, conforme compreendido, estabelece diretrizes normativas para os anos finais do Ensino Fundamental, sublinhando a inter-relação entre competências gerais e específicas em cada área do conhecimento e seus componentes curriculares. A organização do documento em quadros estruturados, conforme observado por Silva (2022), abrange conteúdos, objetivos de aprendizado e desenvolvimento, assim como habilidades. Além disso, esse instrumento traz orientações que se concentram nas particularidades educacionais, culturais e sociais específicas do estado de Goiás.

Em se tratando de um currículo específico para o estado de Goiás, Amorim (2022) considera que:

[...] o DC-GO extrapola as deliberações curriculares propostas pela BNCC e encorpa o grupo das aprendizagens básicas definidas, o que pode se observar a partir do exposto no tópico 'II – Goianidade'. Nesse sentido, o documento faz uma aproximação do proposto a nível nacional pela BNCC à realidade goiana, promovendo a valorização dos costumes, tradições e especificidades culturais, sociais, geográficas etc. (Amorim, 2022, p. 29).

Entretanto, a análise crítica de Silva (2022) instiga e orienta a presente investigação, evidenciando uma certa arbitrariedade na estrutura curricular. Isso revela uma padronização dos objetos de conhecimento para o planejamento de aulas, as avaliações, as metodologias e a elaboração de materiais. A narrativa documental sugere a presença de uma ideologia subjacente que permeia toda a estrutura educacional, imposta por instâncias governamentais.

Esse panorama suscita uma reflexão sobre as dinâmicas de poder e controle no sistema educacional, lançando luz sobre questões cruciais relacionadas à autonomia e à participação ativa das escolas na construção de práticas pedagógicas. Além disso, importa mencionar a invisibilidade, no tópico "II – Goianidade" do DC-GO Ampliado, de práticas e aprendizagens básicas específicas para a Educação do Campo. Silva (2022), expõe a necessidade de descortinar as finalidades e intencionalidades presentes na BNCC e DC-GO Ampliado, identificar o currículo oculto, contidos em ambos documentos norteadores da educação básica.

Posto isso, o desconhecimento da BNCC e da DC-GO Ampliado, que norteiam o processo educacional em Goiás, pode contribuir para que a proposta curricular seja recontextualizada, conforme explica Berstein (1996), ocultando o verdadeiro sentido da proposta que vem velado por uma ideologia consistente capaz de convencer a sociedade e, não obstante, os profissionais da educação, como professores e grupo gestor.

(...)

As teorias críticas do currículo chamam a atenção para a necessidade de uma

percepção clara com relação às finalidades educativas que estão imersas de forma clara ou velada nos documentos que norteiam o processo educacional, como a BNCC e o DC-GO Ampliado. Isto porque, são esses documentos que instituem e orientam a educação em Goiás. (Silva, 2022, p. 146)

Seguindo a linha de análise da autora, a educação na sociedade contemporânea está alinhada com as demandas internacionais, muitas vezes definidas por rankings de qualidade baseados em avaliações externas e programas específicos projetados para esse propósito. Esses parâmetros refletem a lógica do modelo econômico predominante em países capitalistas neoliberais. À medida que a educação segue essa trajetória, as abordagens pedagógicas estão sendo redefinidas, levantando questões críticas sobre o verdadeiro propósito da educação e desencadeando discussões em torno de perguntas fundamentais como: que tipo de homem queremos formar, para qual sociedade e com quais princípios subjacentes.

Nesse cenário, a educação adota uma nova configuração, alterando os métodos de ensino e aprendizagem, todas orientadas por um currículo prescritivo. As políticas públicas educacionais passam a ser formuladas por equipes especializadas, que as desenvolvem para atender às exigências vinculadas às diretrizes econômicas do país, em uma configuração que se aproxima de um modelo empresarial, cujas ideologias também presentes de forma oculta no currículo.

Nesse contexto, é essencial levantar questões para compreender plenamente o significado de um currículo que priorize a educação do campo e quiçá, tal análise pode contribuir para entender se a educação do campo em Goiás, está realmente alinhada com as necessidades humanas fundamentais ou se apenas serve para atender às expectativas do mercado e às políticas econômicas. Esses questionamentos oferecem uma oportunidade para reavaliar a função social da educação e explorar alternativas que possam promover um desenvolvimento mais inclusivo e humanístico.

### 3.2 ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS AMPLIADO – VOLUME III – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (2018)

O DC-GO representa o produto de um esforço coletivo direcionado à efetivação da BNCC no cenário educacional goiano. Esse empreendimento envolveu uma ampla gama de atividades, incluindo estudos aprofundados, pesquisa extensiva e diálogo contínuo com profissionais tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, com o objetivo de (re)elaborar o currículo. Seguindo a definição do MEC, a (re)elaboração é conceituada como o "processo de tradução da BNCC em um documento curricular local, abrangendo redes que estão desenvolvendo seus primeiros currículos, bem como aquelas que já possuem um currículo e buscam atualizá-lo de acordo com a BNCC" (BRASIL, 2018, p. 6).

Apresentar o DC-GO implica situar a atuação do Estado no contexto temporal, iniciada em 2015, com o lançamento da primeira versão da BNCC. Enquanto documento normativo, a BNCC estabelece um conjunto coeso e progressivo de aprendizagens essenciais para todos os estudantes da Educação Básica, garantindo seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme definido no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 7). Desde a aprovação da Base pelo CNE, era prevista a necessidade de contextualizá-la às realidades estaduais. Nesse sentido, ao longo de dois anos, a Seduc e a Undime-GO desempenharam papel ativo em discussões, debates teóricos e conceituais, destacando Goiás na elaboração da primeira base comum curricular do Brasil.

No período de 2015 a 2016, o foco do trabalho foi direcionado para mobilização e contribuição, abrangendo uma ampla gama de participantes, como professores, dirigentes municipais de educação, estudantes, pais e diversos agentes educacionais em Goiás. Esses participantes foram cadastrados no Portal da Base. Assim, puderam conhecer, estudar e enviar suas contribuições às diferentes versões da BNCC. A mobilização, intensa e abrangente, fez com que Goiás ficasse reconhecido como o estado com o maior número de cadastros no Portal e o segundo maior em termos de contribuições, totalizando 12 milhões em todo o país. Esses números atestam o esforço notável da Coordenação Estadual (Seduc e Undime-GO), em colaboração com o MEC.

A fase de contribuições foi encerrada em março de 2016, marcando o início da análise do material recebido e da elaboração da segunda versão da BNCC. O

processo de mobilização e contribuição não cessou, mantendo-se focado na nova versão, debatida em seminários estaduais realizados em todo o Brasil, de junho a agosto de 2016, com o evento em Goiás ocorrendo em agosto. O relatório do seminário goiano, juntamente com os de outros estados, foi minuciosamente analisado por uma equipe da Universidade de Brasília (UnB) e do MEC, resultando em contribuições fundamentais para a terceira versão da BNCC.

Paralelamente, representantes da Coordenação Estadual da BNCC em Goiás trabalharam em comissões no MEC, colaborando ativamente na construção de uma base nacional alinhada às necessidades da comunidade educacional brasileira. Uma dessas comissões interpretou e sistematizou as contribuições provenientes dos seminários estaduais. Além disso, Goiás participou ativamente de comissões dedicadas à elaboração do Guia de Implementação da BNCC, que se tornou uma referência nacional para gestores municipais e estaduais desde 2017.

Silva e Neto (2020) e Silva (2022) analisam que o currículo adotado, possui um caráter normativo e não de orientador. Como evidenciado, tanto o DC-GO quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assumem um formato de currículo fechado, que impede os professores de modificá-lo ou adaptá-lo para seu planejamento de aulas. De acordo com essa abordagem, não há necessidade de que os professores façam ajustes, pois o planejamento das aulas é preparado e disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

Essa abordagem restritiva limita a autonomia do professor e a capacidade de criar planos de aula personalizados para atender às necessidades de seus alunos. Com um currículo pronto, entregue pela Secretaria de Educação, os professores perdem a flexibilidade para inovar e adequar seu ensino a contextos específicos ou para introduzir elementos que possam enriquecer a experiência educacional. Além disso, ao restringir a capacidade de reestruturação curricular, pode-se comprometer a capacidade dos educadores de responder às mudanças e necessidades dinâmicas de uma turma ou comunidade educacional.

Com a aprovação da BNCC, a dinâmica nos estados e municípios se intensificou, com foco central na efetivação da implementação. No início de 2018, foram criadas comissões estaduais, formando a Equipe de Currículo, no âmbito do ProBNCC. Essa equipe, ao longo do ano de 2018, dedicou-se ao estudo da BNCC e à elaboração do DC-GO.

Este retrospecto ressalta o envolvimento e a participação ativa da comunidade educacional goiana, que trabalhou ativamente na modelagem da BNCC e, conseqüentemente, do DC-GO. A estrutura do DC-GO guarda semelhanças com a BNCC, mantendo a apresentação da Educação Infantil ancorada em direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos; e o Ensino Fundamental estruturado em áreas e componentes curriculares, com as competências gerais permeando todas as etapas e áreas.

Ao dialogar com a BNCC, o DC-GO vai além, aproximando-se das características e necessidades específicas de Goiás, porém com interesses que vão para além da esfera educacional. Os redatores e profissionais da educação valorizam a identidade goiana, contextualizando-a em todas as etapas e componentes curriculares, mas não deixam claro que aquele currículo se alinha a organismos internacionais numa perspectiva neoliberal, como nos aponta Silva (2022).

De acordo com a análise dos documentos, Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares para Goiás, constatou-se que as mesmas têm como objetivo maior unificar e homogeneizar o ensino, mesmo diante de um país repleto de diversidade. A elaboração da BNCC que teve a duração de quatro anos, contou com a contribuição de representantes de Organismos Multilaterais como o BM, UNESCO, UNICEF entre outros, e do movimento “Todos Pela Educação” que representa empresas privadas, sociedade civil, fundações ligadas ao setor financeiro e o empresariado (Silva, 2022, p.153)

A leitura do DC-GO proporciona uma compreensão aprofundada dos marcos legais que o fundamentam, assim como das diretrizes e leis que orientam a elaboração dos currículos escolares. Detalhando minuciosamente as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, esse documento abrange peculiaridades, transições e necessidades específicas de Goiás, mas não deixa claro, autores e propostas alinhadas aos princípios da Educação do Campo. Dividido em três volumes (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais), o DC-GO traz em seu corpo a introdução, as características locais, os marcos legais, o processo de construção do documento, os textos introdutórios e os quadros curriculares. Esse documento, dinâmico e integrado ao cotidiano educacional, cumpre papel essencial junto a gestores e profissionais da educação em Goiás, orientando a (re)elaboração de propostas pedagógicas e planos de aula.

Nascimento (2020) *apud* Menezes (2012) p.53 aborda que a Educação do Campo defende um currículo adaptado ao contexto local, onde a cultura, a realidade

concreta, os conhecimentos tradicionais, as crenças, as relações interpessoais e a vida cotidiana são consideradas elementos importantes e utilizados como recursos e conteúdos durante o processo de aprendizagem. Essa abordagem busca conectar o ensino às experiências vividas pelas comunidades rurais, reconhecendo a diversidade e as especificidades de seus contextos sociais, culturais e econômicos.

Ao adotar esse enfoque, a Educação do Campo visa criar uma proposta pedagógica mais significativa para os alunos, incorporando suas experiências e saberes tradicionais ao currículo escolar. Assim, o processo educativo se torna mais relevante para a comunidade, promovendo uma aprendizagem que valoriza a identidade e a cultura locais, enquanto proporciona uma educação integral que atende às necessidades específicas das áreas rurais.

A educação do campo nos convida a olhar o currículo na perspectiva da descolonização e valorização das culturas e saberes historicamente silenciados. Este paradigma propõe um currículo que estabeleça o diálogo entre o conhecimento escolar e as possibilidades concretas do meio social no qual a escola se situa.

Trata-se da resignificação da escola e implementação de um currículo que contemple as diferenças e os diversos saberes e conhecimentos populares. Isto é o que chamamos de perspectiva da contextualização. A aproximação entre o conhecimento social e historicamente elaborado e o cotidiano das pessoas, sua realidade concreta exige uma compreensão, uma intervenção e transformação que assegurem a possibilidade de se inventar e de (re)inventar a vida, as relações e a produção material e subjetiva que constituem nossa forma humana de ser. (Menezes, 2012, p, 53).

Segundo Nascimento (2020), há um questionamento a ser respondido quando se busca dialogar com o currículo da Educação do campo e Projeto Político Pedagógico, e tal questionamento recai em qual a concepção de Educação do Campo dos professores da escola do campo, e como essa compreensão se materializa no desenvolvimento e na formalização do currículo.

O exame do político-pedagógico (PPP) da escola rural para 2022 permite observar que esse projeto se configura como um instrumento fundamental para a sustentação dos valores que norteiam a proposta curricular. No entanto, na apresentação do PPP, a escola é descrita não como uma instituição do campo, e sim como escola rural. Isso leva à seguinte indagação: que tipo de escola rural se deseja construir? Em todo o documento, é reiterado que a identidade primordial é rural, e não do campo, como será visto em maiores detalhes no tópico que se segue.

Na análise do PPP que se segue, optou-se por utilizar um nome fictício para a Escola do Campo, sendo esta denominada Escola do Campo São João (ECSJ), em

detrimento do seu nome de registro junto à Seduc – GO. Esta estratégia se fundamenta e inspira na compreensão abordada por Lima Monteiro (2019) de que os nomes, enquanto portadores da historicidade dos sujeitos, podem dificultar a produção de novos sentidos para os corpos e afetos inseridos no nosso dispositivo de pesquisa. Além disso, consideramos que a escrita dos nomes reais em textos acadêmicos ou relatórios de pesquisa confere a eles um sentido de verdade que desejamos evitar.

Percebemos, igualmente que a adoção de nomes fictícios abre novas possibilidades de nomeação, possibilidades essas que não poderiam emergir em qualquer outro contexto. Essa escolha está intimamente ligada à forma como os nomes foram construídos dentro a forma de análise escolhida para essa pesquisa. O processo de partilhar a criação dos nomes resultou em um efeito interessante de manutenção, pois todas as pessoas que participam das oficinas puderam construir novos sentidos sobre seus corpos e afetos a partir dos nomes criados coletivamente. A construção conjunta de nomes fictícios permitiu um espaço de expressão e ressignificação, onde cada participante teve a oportunidade de explorar e atribuir novos significados a si mesmos e aos outros. Esse exercício coletivo não só fortaleceu os laços dentro do grupo, mas também ampliou as possibilidades de entendimento e representação dos indivíduos envolvidos, escapando das amarras das identidades historicamente fixadas pelos seus nomes reais.

### 3.3 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA NO CAMPO (2022)

Ao examinar o PPP da escola rural para 2022, que chamaremos ficticiamente de Escola do Campo São João (ECSJ), é possível notar que esse documento funciona como um instrumento crucial para a sustentação dos valores que orientam a proposta curricular. No entanto, ao apresentar o PPP, a escola é descrita não como uma instituição do campo, mas como uma escola rural. Isso suscita a seguinte pergunta: que tipo de escola rural se pretende construir? Ao longo do documento, é enfatizado que a identidade principal é rural, e não necessariamente do campo.

Essa distinção é relevante porque a Educação do Campo está intimamente ligada a uma compreensão mais ampla das realidades rurais, incluindo elementos

como cultura, saberes locais e a relação das comunidades com a terra. Já o termo "escola rural" pode ter uma conotação mais neutra, sem necessariamente refletir esses aspectos específicos. A ênfase na identidade rural, em vez de uma identidade do campo, pode indicar uma orientação mais genérica, que talvez não considere plenamente as particularidades e as demandas das comunidades rurais. Esse dilema mostra a necessidade de um diálogo mais profundo sobre a natureza da educação em ambientes rurais e como ela deve ser projetada para atender aos interesses e necessidades dessas comunidades.

Na abertura do PPP da Escola do Campo São João, a reflexão proposta, juntamente com os encaminhamentos sugeridos, indica respeito e valorização da identidade rural. Essa abordagem é embasada em princípios e particularidades intrínsecas ao ambiente, sem negligenciar as referências históricas e teóricas que direcionam uma prática educacional comprometida e responsável, visando à qualidade de uma escola rural.

"A instituição em questão está localizada em um povoado no município de Itaberáí, criada pela Lei Municipal n.º \*\*\*\* de \*\*/\*\*/1994, a partir do processo n.º \*\*\*\*, de 1993, e mantida pelo poder público estadual. O terreno da escola foi doado em 1987 pelo governo municipal da época. Situada num povoado de Casa Simples, a 27 km da sede de Itaberáí, a escola atende à comunidade local, composta por trabalhadores, como granjeiros, produtores rurais e agropecuaristas, além de famílias de classe média baixa, cujos estudantes dependem de transporte escolar". (ECSJ – PPP, 2022, p.15)

Conforme a contextualização e a caracterização do PPP, é importante salientar que o povoado onde a escola está situada não possui estabelecimentos comerciais. Essa informação destaca a importância da escola não apenas como um centro educacional, mas também como um pilar social e econômico para a comunidade rural em questão. Antes de adentrar pormenores, é necessário que recorremos a Nascimento (2020, p.24) *apud* Veiga (1998) a fim de defini de forma clara o que é um Projeto Político-Pedagógico (PPP) e qual é o seu compromisso na sociedade:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (Veiga, 1998, p.11).

Depreende-se assim, o projeto político-pedagógico organiza o trabalho pedagógico tanto na escola quanto na sala de aula, exercendo uma função política, pois é pensado e construído para a formação do cidadão. Corroborando com a linha de pensamento da autora, Vasconcellos (2002) afirma que o Projeto Político-Pedagógico é, antes de tudo, um projeto educativo da escola. Por isso, ele destaca que deve ser visto como uma sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo que se aprimora e se torna mais visível à medida que a escola evolui. Ele o define como "um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade" (VASCONCELLOS, 2002, p.169). Aqui é onde encontramos a intersecção entre o Currículo e o PPP. Nascimento (2020, p.26) ainda nos traz a perspectiva de Souza (2008), acerca de como o Currículo, a construção do PPP deve considerar alguns aspectos importantes:

A construção do PPP parte de princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. As bases para essa organização são, sem dúvida, os sujeitos envolvidos no processo educativo. [...] Se educadores, educandos e a comunidade não participam do processo de pensar, planejar e replanejar o processo escolar, provavelmente também não contribuirão para realizar ou colocar em prática as aspirações pedagógicas dos projetos políticos pedagógicos (SOUZA, 2008, p.47).

Com base nesses fundamentos, o PPP é um elemento central na definição do caminho pedagógico da escola e na orientação das ações para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A participação coletiva e a colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo são cruciais para o sucesso e efetividade do PPP. Nos objetivos específicos do PPP da Escola do Campo São João, nota-se a ênfase na valorização e na conscientização dos saberes do campo, na integração da escola com a comunidade externa, na oferta de formações continuadas aos professores sobre educação do campo, e no fortalecimento e busca ativa do estudante, buscando (re)significar sua presença na escola. No entanto, é perceptível a ausência de menções à integração curricular ou à flexibilização do currículo para atender às demandas específicas da Educação do Campo. Os objetivos concentram-se, principalmente, no fornecimento de informações continuadas e na conscientização sobre os saberes do campo, destacando sua importância para a manutenção da escola em sua localidade.

É importante ressaltar que não há indicação de uma ação direta para a ressignificação curricular, o que evidencia a escola como situada em uma zona rural,

atendendo à clientela local, considerando as dificuldades de transporte para a cidade. A falta de abordagem curricular específica para a realidade do campo pode limitar a eficácia da proposta educacional, no que diz respeito, especialmente, à preparação dos estudantes para os desafios locais.

No que tange à concepção de educação e práticas escolares delineadas no PPP, destaca-se a abrangência proposta, contemplando diferentes capacidades cognitivas, afetivas, corporais, éticas, estéticas, de inserção social, econômica e interação ambiental. No entanto, o texto ressalta como um dos grandes desafios dessa concepção pedagógica o desenvolvimento escolar que busca superar as diferenças culturais e sociais entre o espaço rural e urbano, preservando a identidade cultural da comunidade.

Dentro do contexto da comunidade escolar, são delineados projetos e ações de práticas escolares que buscam ampliar conhecimentos, selecionando conteúdos com base nos significados que têm para a comunidade essencialmente rural.

No tópico 6.1, são apresentadas as concepções de escola no contexto da formação dos estudantes, em que a realidade da escola rural, como preconizada no PPP, abrange diversos fatores impactantes, como a distorção de série-idade e problemas de aprendizagem. Essa complexidade demanda profissionais comprometidos e preparados, embora o texto inicial não destaque de maneira clara como essas questões impactam diretamente a realidade rural conforme abordado no projeto.

No parágrafo seguinte, enfatiza-se que a LDB amplia a abrangência desses aspectos, reconhecendo a relação entre educação, mundo do trabalho e prática escolar. Citando o capítulo 2, artigo 28, da referida lei, destaca-se a legitimação da educação do campo, permitindo a adaptação da Educação Básica às peculiaridades da zona rural e de cada região. Isso inclui a consideração de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades reais, aos interesses e às condições climáticas, além da adequação à natureza do trabalho na região.

Entretanto, observa-se novamente a falta de clareza explícita em relação à implementação prática desses princípios na escola. O fator trabalho e o direito à Educação Básica para todos, com o caráter de igualdade previsto na lei, são mencionados, mas não há uma abordagem explícita sobre como essa oferta será realizada na escola rural. Não fica evidente se será adotado um regime de alternância, integrando o tempo da comunidade e o tempo da escola, ou se haverá

apenas uma adequação mínima para a normalização perante o calendário adotado nas zonas urbanas. Essa falta de especificidade compromete a compreensão de como as diretrizes legais serão efetivamente aplicadas na prática educacional rural.

A proposta apresenta uma lacuna ao não explicitar claramente o perfil de egresso almejado pela escola, sendo este um elemento fundamental para compreender a missão e a visão educacional. A descrição aborda a escola como uma unidade diante das exigências legais e governamentais, destacando suas estruturas e práticas pedagógicas orientadas por estratégias vivenciais que visam à aprendizagem cotidiana. Essa abordagem, embora sirva como guia para ações críticas tanto no meio rural quanto no urbano, não esclarece de forma específica como se caracteriza o perfil do estudante que se forma nesse contexto.

Além disso, a falta de destaque para os saberes do campo, conforme evidenciado nos objetivos específicos, pode resultar em perda de foco na valorização desses conhecimentos específicos. Ademais, o texto carece de informações sobre possíveis adaptações no calendário ou fator temporal que considerem as particularidades do meio rural, como os períodos de chuva e colheita. Essas adaptações são essenciais para uma efetiva integração da escola com a comunidade e para atender às demandas sazonais que afetam o cotidiano dos estudantes e de suas famílias, conforme anteriormente mencionado.

No tópico 6.2, intitulado "Princípios Norteadores da Ação Pedagógica Didática", o texto aborda a concepção de que a educação é um dever compartilhado entre a família e a escola para o exercício pleno da cidadania, referenciando artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Sob essa perspectiva, são apresentados alguns tópicos relacionados com a ação didático-pedagógica da escola, traçando princípios orientadores. Contudo, observa-se que a expressão utilizada para descrever o papel do currículo é contextualização da ação, em vez de adaptação curricular.

Como embasamento para a organização da proposta pedagógica, lançaremos mão de abordagens pautadas no tripé AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO. A ação pedagógico-didática da Escola do Campo São João, tem como princípios norteadores:

- Contextualização: Pelo estudo do meio e compreensão do ambiente natural e sociedade rural, resgatar os valores da cultura local, vinculando-os à realidade macrossocial, num contínuo processo de síntese cultural.
- Integração e participação: Em todos os momentos e situações de ensino-aprendizagem, a ação escolar norteia-se pela conjugação de objetivos, conteúdos e atividades, de modo participativo e globalizador,

valendo-se, neste processo, da contribuição de várias instituições e/ou setores sociais.

- Criatividade: A educação escolar, em sua dimensão criadora, favorece o desenvolvimento das potencialidades e aptidões individuais e grupais, visando à realização humana e à transformação social.
- Valorização dos recursos do meio: Os recursos humanos, materiais e culturais do meio rural constituem importantes instrumentos pedagógicos e, como tais, serem valorizados e desenvolvidos. (ECSJ – PPP, 2022. p.18-19)

No que diz respeito à adaptação curricular, o texto sugere que, por meio do estudo do meio e da compreensão do ambiente natural e da sociedade rural, é necessário resgatar os valores da cultura local, conectando a realidade macrossocial em um contínuo processo de síntese cultural. Entretanto, a abordagem tende a ser superficial, não proporcionando uma transição fluida da realidade local para a macrossocial. Há uma aparente dependência excessiva de elementos urbanos, trazendo tudo que é proveniente da cidade para ser ofertado na escola localizada na zona rural.

O último tópico trata da valorização dos recursos do meio, enfatizando que os recursos humanos, materiais e culturais do meio rural consistem em instrumentos pedagógicos essenciais que devem ser valorizados e desenvolvidos. No entanto, o texto não oferece indícios de como essa valorização será efetivamente realizada, nem explicita a sua importância em termos de currículo. Na leitura no PPP, não foi identificada nenhuma menção à flexibilização ou à adaptação curricular, apenas à contextualização e ao cumprimento integral da proposta curricular.

Os tópicos 7, 8 e 9 do documento apresentam a missão da escola, a visão de futuro e os valores, respectivamente. A missão é a de garantir um ensino de qualidade e equidade a todos os estudantes, valorizando e respeitando sua identidade rural, com o objetivo de formar cidadãos dotados de valores morais e éticos, capazes de atuar em uma sociedade justa e igualitária. No entanto, a análise revela que a proposta não leva em consideração valores específicos, como agroecologia e identidade cultural, dentro da proposta curricular. Não há menção ou oferta de uma alternativa para a adaptação curricular, o que pode limitar a eficácia do ensino no contexto rural.

Os objetivos estratégicos destacam palestras abordando temas de interesse dos educandos e famílias, priorizando os conhecimentos do campo. No entanto, não é feita referência à oferta de um ensino voltado para a Educação do Campo, derivado da compreensão das particularidades culturais familiares.

Nas metas pedagógicas, não são identificadas estratégias ou metas específicas relacionadas à Educação do Campo. Entende-se, dessa forma, que a falta de uma abordagem mais direcionada a esse contexto pode limitar a eficácia das práticas pedagógicas e a consecução dos objetivos propostos no documento.

No tópico 14.3, que aborda o calendário escolar, é mencionado que esse instrumento foi aprovado e permanecerá inalterado, com uma duração total de 200 dias letivos e cumprimento de 800 horas de atividades pedagógicas. A construção desse calendário foi atribuída à Secretaria de Estado da Educação e à Coordenação Regional de Educação de Itaberáí. Contudo, não foram feitas adaptações em relação aos períodos de colheita ou às situações trabalhistas das famílias, visando uma abordagem mais alinhada às necessidades da comunidade local.

No tópico subsequente, 14.4, referente à matriz curricular, são elencados elementos de formação geral básica presentes na BNCC, nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Na parte diversificada, destaca-se apenas a inclusão da horta orgânica e medicinal como componente para as turmas de 8º e 9º anos, com uma carga horária de 40 horas anuais e um total de 80 aulas no período do curso. No entanto, a matriz curricular parece carecer de uma abordagem mais específica para a Educação do Campo, considerando os elementos essenciais ao contexto rural.

No tópico 14.6, sobre a escolha do livro didático, não são mencionadas referências ao FNDE e ao PNLD do campo. A falta de referência a esses programas pode resultar em uma escolha de materiais didáticos menos alinhados com as especificidades da Educação do Campo.

No aspecto financeiro da escola, não há menção a quaisquer programas relacionados com a Educação do Campo. Seria benéfico incluir informações sobre possíveis programas ou recursos financeiros específicos para escolas rurais, destacando a preocupação em atender às demandas particulares desse contexto.

No tópico 16, que aborda a proposta curricular, são apresentados três parágrafos nos quais a unidade manifesta a intenção de executar o currículo, buscando integrar aspectos regionais e locais. No entanto, essa intenção exclui qualquer proposta de flexibilização ou adaptação curricular para a Educação do Campo, negligenciando as demandas específicas locais. Não há consideração para alterações de calendário ou a implementação de um currículo diferenciado, perpetuando a abordagem tradicional observada em escolas urbanas.

Esta unidade de ensino tem a perspectiva de executar o currículo, visando atender as necessidades da comunidade, procurando integrar aspectos nacionais, regionais e locais.

Para que os objetivos propostos possam ser realizados torna-se necessário atender as novas propostas do Documento Curricular para Goiás e as necessidades do alunado.

Partindo desse aspecto, o currículo ideológico visa uma filosofia de acordo com os ideais da educação e, conseqüentemente, de uma política de ação refletida no contexto sociocultural, dentro de um contexto harmonioso com as necessidades da sociedade e os fins mais elevados da humanidade. (ECSJ – PPP, 2022, p.26)

No parágrafo subsequente, é mencionado que a realização dos objetivos propostos dependerá da conformidade com as novas propostas do documento curricular para Goiás e das necessidades dos alunos. No entanto, o texto não esclarece quais são essas propostas do documento curricular nem apresenta estratégias específicas para atender às necessidades dos alunos. O volume 3, que trata dos anos finais do Ensino Fundamental, não é amplamente discutido, e não há detalhes sobre como as metas serão efetivamente alcançadas. O PPP da escola também carece de informações claras sobre como essas adaptações serão concretizadas.

No último parágrafo, a citação sobre o currículo ideológico evidencia a busca por uma filosofia alinhada aos ideais educacionais e refletida em uma política de ação contextualizada em âmbito sociocultural. No entanto, o texto omite a consideração dos valores do campo, deixando claro que, além da falta de flexibilização, o cumprimento integral do currículo será estritamente mantido.

Os Fundamentos da Educação que buscamos estão comprometidos com uma proposta que coloque a defesa da vida como valor maior da nossa ação pedagógica. Pensar no ser humano como sujeito de direitos: direito à alimentação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à expressão política, ao salário justo, direito à habitação, à livre expressão, à livre organização, à escolha livre de um credo ou religião. Estes são caminhos para a formação da consciência de uma prática solidária.

Como escola que atende crianças, jovens e adultos nosso cuidado está em cultivar as atitudes essenciais para o pleno exercício da cidadania: a sensibilidade, a solidariedade, a bondade. A forma de como planejamos o trabalho e o modo de como socializamos e envolvemos cada aluno e família são maneiras de respaldar o pensamento educacional desta instituição. A Escola tem o seu papel no processo de mudança, mas os meios de socialização são os mais variados possíveis (família, igreja, partidos, sindicatos, meios de comunicação...). Onde existem relações humanas, se faz educação. Enfim, o prevalece neste quesito: a ética. (ECSJ – PPP, 2022, p.26)

Nos tópicos 18 e 19, que contemplam a abordagem interdisciplinar, os eventos e a proposta pedagógica da escola, observa-se uma visão fragmentada do conhecimento, como tentativa de articular de forma coerente o processo ensino-aprendizagem voltado para a Educação do Campo. Os projetos e eventos culturais são meramente citados como contribuições para o crescimento pessoal dos estudantes e a participação da comunidade, sem apresentar propostas concretas de integração.

Na proposta pedagógica, há uma menção ao desenvolvimento na perspectiva democrática e à asseguarção da participação. Todavia, novamente, a abordagem é fragmentada. A proposta de estruturação a partir de estratégias vivenciais é citada, visando à construção do conhecimento e à participação cidadã, além da valorização da cultura local e do estímulo a hábitos de respeito, colaboração, companheirismo e solidariedade. Contudo, não há uma apresentação clara de como esses elementos serão efetivamente integrados na prática pedagógica.

A proposta pedagógica se desenvolve dentro do espírito democrático, assegurando a participação da Escola e da Comunidade na discussão e execução da mesma. Prioriza metas bem definidas e gerenciadas, destinadas a buscar as proposições aqui descritas.

O prazo estabelecido para o cumprimento de tais metas é de durante cada ano. Independente desta periodicidade, este Projeto Político Pedagógico se redimensiona anualmente, e em prazos estabelecidos pela sua necessidade, visando à melhoria do processo educacional. A proposta é estruturada a partir de estratégias vivenciais que objetivam a construção do conhecimento e a participação cidadã, a valorização da cultura local, estimulando hábitos de respeito, colaboração, companheirismo e solidariedade. O Ensino Fundamental II tem, também, como foco a formação continuada do professor, por entender que este necessita fortalecer seu lastro teórico, se apropriando dos conhecimentos necessários, para que se possa intervir significativamente no processo de aprendizagem dos estudantes, constituindo-se assim em um mediador do saber. (ECSJ – PPP, 2022, p.28)

A formação continuada do professor é mencionada como essencial para atender a esse momento e os conhecimentos necessários para a intervenção, mas não são apresentados detalhes sobre como essa formação será realizada. Há uma lacuna em termos de estratégias específicas ou programas de capacitação, comprometendo a eficácia da preparação dos educadores para a abordagem interdisciplinar e eventos culturais na educação do campo.

No tópico 20, sobre a organização curricular, é mostrado que os conteúdos da instituição seguem o DC-GO, estando em conformidade com a reorientação curricular proposta pela escola e as necessidades dos estudantes. No entanto, não há outras

referências à Educação do Campo, não incluindo, dessa forma, elementos específicos desse contexto na organização curricular.

No que diz respeito à metodologia das aulas, há apenas uma menção superficial em um dos tópicos, indicando que as aulas práticas devem contemplar os saberes do campo. Entretanto, não são elencados quais saberes específicos serão abordados, qual a importância de sua inclusão ou quais direcionamentos devem ser seguidos para incorporar esses saberes de maneira eficaz ao processo ensino-aprendizagem.

No tópico 21, acerca dos procedimentos metodológicos inerentes à prática educativa, alguns aspectos chamam a atenção. Destaca-se a necessidade de compreender criticamente a realidade, estar atento às necessidades, possibilidades e limitações individuais e da comunidade, contribuindo para o aprimoramento com sensibilidade. Contudo, não são fornecidas informações sobre como esses princípios serão efetivamente integrados à prática educativa. Além disso, realça-se o tópico sobre cooperativismo, que busca formar a consciência e desenvolver práticas cooperativistas para superar problemas no meio rural. No entanto, esse enfoque parece desconexo de outras partes do texto.

A avaliação também é mencionada, com referência a Cipriano Luckesi sobre o papel do professor no processo educativo, mas sem orientação específica para a valorização dos saberes e da cultura dos estudantes.

Confrontando todo o exposto com a perspectiva de Souza (2008) e Vasconcellos (2002) acerca de um Projeto Político-Pedagógico, que tem a função de conectar prática e memória, refletindo o significado da ação educacional, não foi percebido nesse PPP da ECSJ, uma dinâmica verdadeiramente coletiva, que valoriza a cultura local, reforça identidades e promove equidade social,

A questão da equidade envolve a combinação de igualdade de condições e diversidade de oportunidades. No contexto educacional, equidade não significa simplesmente que todos devem aprender os mesmos conteúdos, ignorando as peculiaridades locais, como no caso da Educação do Campo. Equidade, nesse sentido, é garantir que todos recebam uma educação de qualidade que atenda às suas realidades, fornecendo todos os recursos necessários para que essa educação seja igualmente acessível, independentemente da modalidade, e assegure tanto o acesso quanto a permanência no ambiente escolar.

A ideia de equidade sugere que a educação deve ser adaptada às diferentes necessidades e contextos, reconhecendo a diversidade e proporcionando oportunidades equivalentes para todos. Isso significa que um currículo único pode não ser suficiente para todos os contextos; em vez disso, é necessário um enfoque mais flexível e inclusivo para garantir que cada aluno tenha as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. A construção do PPP com base nesses princípios é fundamental para alcançar uma educação que seja verdadeiramente justa e equitativa.

Na proposta de trabalho com pais e comunidade, não são apresentadas formas específicas de como realizar esse trabalho, mencionando apenas eventos em que a família será convidada à escola. A proposta sublinha a integração de pais por meio de reuniões bimestrais, mas sem incluir estratégias para envolvê-los no processo educativo, como formas de comunicação regular, *workshops* ou atividades colaborativas.

Por fim, no referencial bibliográfico, observa-se a ausência de resoluções ou referencial teórico específico para a Educação do Campo.

### 3.4 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA NO CAMPO (2023)

A presente análise busca aprimorar a compreensão do PPP da Escola no Campo para o ano de 2023, em comparação com sua versão anterior. Para tanto, será realizada uma análise dos mesmos tópicos abordados previamente.

Já na apresentação, verifica-se uma notável evolução no texto, caracterizada por maior coesão e, sobretudo, uma preocupação em valorizar e aprimorar o respeito pela identidade rural e pelos saberes do campo na prática. O documento enfatiza a importância de embasar essas ações em princípios fundamentais, reconhecendo as particularidades da memória, da permanência, da luta e da resistência. Não obstante, a análise não negligencia as discussões embasadas nos referenciais teóricos, que servem como guias para uma prática responsável e comprometida, alinhada à busca por uma escola no campo de qualidade.

Na continuação da apresentação, observa-se a conexão estabelecida com os quatro pilares da educação, conforme descritos no relatório da Comissão

Internacional sobre Educação para o Século 21: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Essa abordagem vincula-se à estratégia proposta por Dewey, conferindo um viés norteador ao processo educacional.

Nota-se que a ideia é a de se passar de uma cultura de escola rural para a concepção de escola do campo. Esse novo paradigma promove o compartilhamento de saberes, fundamentada em estudos preexistentes. A intencionalidade subjacente é clara: buscar um desempenho educacional aprimorado no contexto da escola do campo, considerando os interesses da escola camponesa como parte integrante dos movimentos sociais populares e sindicais do campo. Essa perspectiva é orientada pela preocupação com a formação humana, mobilizando uma pedagogia que busca emancipar a consciência crítica coletiva, conforme destacado por Rossi (2014).

Ao avançar na apresentação, há uma atenção particular à gestão de políticas públicas, com o objetivo de estimular a participação ativa das populações do campo na elaboração dessas iniciativas. Esse enfoque político reconhece e respeita o território camponês, estimulando a mobilização e resgatando uma visão abrangente em torno das injustiças inerentes ao modo de produção capitalista.

A introdução do documento ampara-se nos artigos 12 e 13 da LDB, em conjunto com o regimento escolar e o DC-GO, este último expandido conforme as resoluções do CEE, em particular, a Resolução n.º 3, de 2018, destacando-se o artigo 12.

Neste contexto introdutório, destaca-se a amplitude do DC-GO como um guia unificador para o sistema de ensino do estado de Goiás. Além disso, são mencionadas outras legislações relevantes que permeiam a Educação do Campo, como a Lei n.º 18.320, de 2013, que institui a Política Estadual de Educação do Campo. Esse referencial legal é relevante para a compreensão dos princípios que orientam a escola do campo, especialmente no que concerne ao desenvolvimento do PPP.

A identificação da escola segue o padrão mencionado anteriormente. Na fase de contextualização e caracterização, a instituição é descrita como de pequeno porte, cujo público-alvo deriva predominantemente de famílias cuja fonte de renda está ligada à agricultura e à pecuária familiar. Nota-se que aproximadamente 90% das famílias participam de programas governamentais de assistência, acompanhando ativamente os estudantes nas atividades escolares cotidianas e nas festividades culturais promovidas pela escola. Esse retrato realça não apenas a estrutura da escola, mas também a interação significativa entre a comunidade e as práticas

educacionais, sublinhando a importância dessas relações no ambiente escolar.

Na presente edição do PPP, são descritos aspectos culturais, sociais, econômicos e geográficos que moldam a identidade da escola. Esse documento reflete valores intrinsecamente alinhados à vivência familiar, à interação laboral, aos movimentos e às organizações sociais, identificando-se de maneira inequívoca como uma instituição rural. Essa identificação não apenas contempla os saberes próprios da localização geográfica, mas também se enriquece ao integrar referências dos saberes urbanos. Além disso, destaca-se a inclusão de momentos festivos, bem como aspectos culturais e religiosos locais.

No diagnóstico da situação atual, evidencia-se uma ênfase renovada na valorização da identidade rural, promovendo o resgate do conceito histórico do povoado. Prioriza-se a construção de saberes e o resgate dos valores do campo, visando ao aprimoramento integral do exercício cidadão. O ensino, organizado em salas multisseriadas, do 6º até o 8º ano, adere à formação geral básica vinculada à BNCC. Permanece em vigor o Projeto Horta Escolar, cujo propósito é fomentar a agricultura sustentável, a nutrição e o respeito ao meio ambiente, evidenciado pela incorporação dos produtos dessa horta na merenda escolar.

Nos objetivos específicos, destaca-se a implementação do cultivo da horta orgânica, visando abordar temas pertinentes à realidade dos estudantes. Podem ser citadas também a realização de aulas de campo planejadas nos ambientes familiares de cultivo, e a inserção da realidade agrícola e agropecuária como uma forma de enriquecer a aprendizagem do estudante. A abordagem interdisciplinar adapta a versão curricular para refletir a realidade rural, promovendo encontros e articulando projetos em parceria com entidades voltadas para o campo.

Uma expansão notável ocorreu na conscientização, com a introdução de um diagnóstico contínuo da realidade, juntamente com a oferta de condições favoráveis para superar as dificuldades familiares. Isso é efetuado mediante serviços sociais e psicológicos, providos por um instituto terceirizado vinculado à Coordenação Regional de Educação.

Na abordagem do tópico 6 sobre a concepção de educação e práticas escolares, destaca-se a importância da união da comunidade escolar para enfrentar os desafios cotidianos, conferindo significado e ética à ação educacional. Observa-se, entretanto, uma limitação nos saberes da Educação do Campo, evidenciando que a escola, mesmo estando situada na zona rural, ainda adota um currículo

predominantemente urbano. A tentativa inicial de transição para a pedagogia da alternância encontrou obstáculos burocráticos junto aos órgãos de vinculação, frustrando a proposta de mudança.

Persiste a preocupação em preservar a identidade cultural da comunidade local, embora existam desafios em priorizar os saberes do campo em detrimento da influência urbana predominante. No contexto da comunidade escolar, a dificuldade em priorizar os saberes do campo é evidente, e, por mais que sejam sugeridas estratégias no PPP para incorporar recursos educacionais da realidade local, não são detalhadas as formas de implementação, tampouco há uma proposta clara de mudança curricular. Isso se mantém em conformidade com o DC-GO Ampliado, Volume III, para os anos finais do Ensino Fundamental.

No encerramento desse tópico, a escola expressa a convicção de que a educação deve ser uma jornada de descoberta, criatividade e valorização das raízes locais. Enfatiza a necessidade de uma abordagem inovadora e consciente, contribuindo para o enriquecimento da comunidade e a construção de um futuro sustentável. No entanto, a assertividade dessas declarações poderia ser reforçada com exemplos concretos de práticas inovadoras propostas ou implementadas, bem como estratégias específicas para fortalecer a integração dos saberes do campo no cotidiano educacional.

A missão da escola, a visão de futuro e os valores são abordados nos tópicos 7, 8 e 9, respectivamente. Ainda se mantêm os textos da versão anterior, porém, agora, com a inclusão de novos termos, com vista à adaptação ao ambiente rural em que a escola está inserida. Contudo, essa adaptação é introduzida de maneira sutil, sem referências mais robustas, exceto pelos documentos oficiais do estado. A previsão de futuro enfatiza a busca incessante pela transmissão do conhecimento, valorizando a essência do campo e transcendendo o ensino tradicional, instigando os estudantes a explorar, questionar e descobrir.

No tópico que enumera os valores da escola, há uma permanência no texto da versão anterior, com algumas modificações nos termos, embasando-se na Lei n.º 9.394/1996.

No âmbito dos objetivos estratégicos, destaca-se a adoção de estratégias de parceria com entidades relacionadas com a Educação do Campo, priorizando o conhecimento dessas comunidades. Destacam-se, nesse contexto, parcerias com sindicatos rurais, nos quais a maioria das famílias está inserida, cooperativas locais,

vizinhança e outras organizações.

Nas metas pedagógicas, embora não tenham ocorrido mudanças significativas, destaca-se o estímulo a projetos interdisciplinares que enfrentem os desafios do mundo rural diante do avanço das propostas capitalistas, que buscam substituir a agroecologia pela agropecuária e agroindústria. Ademais, propõe-se um estudo abrangente para adaptar desde o planejamento até as avaliações, incorporando temáticas centradas na cultura local e nos saberes do campo, delegando à autoformação do profissional regente de sala a responsabilidade por esse enfoque especializado.

As mudanças na distribuição dos tópicos destacam-se no surgimento de um novo segmento intitulado "Prioridades Pedagógicas", no qual são descritas as prioridades como parte integral do plano de desenvolvimento da escola. Esse tópico enfatiza a promoção de aprendizagem significativa, incorporando o cotidiano dos estudantes e a realidade local nas ações pedagógicas. Inclui, ainda, o uso de ambientes não formais de ensino, adaptação ao contexto local, considerando os momentos de estudo e autoformação dos docentes, e o fortalecimento de parcerias comunitárias, reconhecendo essa ação como colaborativa e enriquecedora do ambiente educacional. A interação com representantes dos novos empreendimentos regionais é incentivada, visando integrar essas iniciativas à ação educacional da escola.

No tópico 16, referente à proposta curricular, o texto permanece praticamente inalterado, havendo apenas a adição de um trecho que destaca: "visando atender às necessidades da comunidade, procurando integrar aspectos nacionais, regionais e locais". Infere-se, por meio dessa inclusão, o compromisso da escola em adaptar a proposta curricular de acordo com as demandas específicas da comunidade, buscando uma integração efetiva com diferentes contextos.

Já nos tópicos 18 e 19, que tratam da abordagem interdisciplinar, dos eventos e a da proposta pedagógica da escola, ocorreu um aprimoramento significativo, com descrições específicas sobre as ações na escola. Destaca-se a implementação do "Dia da Família na Escola", com ações voltadas para o campo em parceria com o Sindicato Rural. Além disso, é mencionado o projeto "Estudantes de Atitude", uma iniciativa resultante da parceria entre a Controladoria Geral do Estado e a Secretaria de Estado da Educação – Seduc-GO. Por fim, é mencionado um projeto ambiental que visa estabelecer bases para uma educação agroecológica.

No tópico 20, sobre a organização curricular, observa-se que os conteúdos da instituição estão em consonância com o DC-GO Ampliado, seguindo a reorientação curricular proposta pela escola e as necessidades dos estudantes. Os professores buscam trabalhar temas que contemplam a vivência cultural dos estudantes do campo, promovendo seu desenvolvimento integral junto à comunidade local. Destaca-se, nesse ponto, um aumento na carga horária da parte relacionada com a diversificação do currículo, incluindo Estudo Orientado, Matemática Financeira e Redação, embora não haja um aumento significativo em relação às diretrizes de Educação do Campo ou uma promoção explícita de uma educação voltada para esse contexto específico. O PPP dedica um tópico específico para abordar a matriz curricular de 25 horas semanais, destacando que os demais conteúdos transversais, pertinentes ao campesinato, serão integrados aos componentes DC-GO Ampliado. Quanto à metodologia das aulas, citado no tópico 21, poucas mudanças são evidenciadas, exceto pela detalhada composição da parte diversificada da matriz curricular.

#### 21.1. Alguns procedimentos metodológicos inerentes à nossa prática:

(...)

- Compreender criticamente a realidade, estando atento às necessidades, possibilidades, e limitações individuais e da comunidade e, com sensibilidade, contribuir para o seu aprimoramento.
- Cooperativismo: Tem em vista a formação da consciência e práticas cooperativistas para a superação de problemas que afligem o meio rural e busca de um desenvolvimento integrado e autossustentável.

(...)

- Perceber a dinâmica do mundo, tomando conhecimento das ocorrências que marcam a evolução da sociedade, numa atitude de abertura e contínua atualização.
- Planejar, executar e avaliar as principais ações escolares de forma cooperativa entre pessoas, setores ou instituições, agindo de modo comprometido e responsável.

(...)

- Tomar, como ponto de partida para os avanços do conhecimento, as situações concretas e o meio próximo do estudante.
- Utilizar, pedagogicamente, os recursos que o meio oferece, conservando-os e enriquecendo-os.
- Valorizar as vivências dos estudantes e o patrimônio natural e cultural da comunidade, tornando-os objetos de estudo, reflexão e aprimoramento social. (ECSJ-PPP, 2023, p.32-33)

Nos procedimentos metodológicos inerentes à prática, verifica-se um aumento na inclusão de termos e expressões relacionados com planejamento, execução e avaliação das principais ações escolares, realizadas de forma cooperativa entre pessoas, setores ou instituições, comprometendo-se de maneira responsável com a

realidade do campo. Destaca-se a valorização das vivências dos estudantes e os patrimônios natural e cultural da comunidade, tornando esses elementos objetos de estudo, reflexão e aprimoramento social. A proposta passa a tomar como ponto de partida, para os avanços do conhecimento, situações concretas e o meio próximo do estudante, tendo como base a comunidade local.

Com relação à proposta de trabalho com os pais e a comunidade, destaca-se a importância de valorizar a relação família-escola para a formação de valores, desenvolvimento de hábitos de estudo e organização dos trabalhos escolares. Menciona-se a participação no conselho de classe, mas não são fornecidas informações adicionais sobre outras formas de engajamento e colaboração além desse contexto específico. Essa seção poderia ser mais bem detalhada, com a inclusão de estratégias específicas para fortalecer a relação entre escola, pais e comunidade.

Nota-se que a educação do campo é essencial na formação dos estudantes que vivem nessas áreas. Nesse sentido os currículos escolares precisam se adequar às especificidades e às necessidades desses sujeitos. Valorizar os saberes locais é fundamental para proporcionar uma educação contextualizada e significativa. Ao reconhecer e incorporar as particularidades de cada comunidade rural, é possível estabelecer uma conexão mais forte entre o conhecimento escolar e a realidade vivida pelos estudantes, tornando o aprendizado mais relevante.

Além da adaptação curricular, é indispensável uma abordagem pedagógica que valorize a identidade rural. Essa abordagem deve promover a integração dos estudantes com a comunidade local, estimulando a participação ativa dos pais e da comunidade no processo educativo. A colaboração entre escola e comunidade cria um ambiente de aprendizado mais fértil, em que os estudantes se sentem parte integrante de um contexto maior, fortalecendo seus laços com a cultura e as tradições locais.

Contudo, para que essas práticas sejam implementadas de maneira eficaz, a formação continuada dos professores se torna imprescindível. Capacitar os educadores para atuarem no contexto campestre requer o desenvolvimento de habilidades específicas, o entendimento das dinâmicas locais e a incorporação de metodologias inovadoras. A formação contínua possibilita a atualização constante dos profissionais da educação, permitindo que estejam aptos a atender às demandas específicas das comunidades rurais de maneira mais eficiente e eficaz.

Além disso, é essencial que as práticas educativas sejam fundamentadas em referenciais teóricos robustos. Uma atuação educacional responsável e comprometida com a qualidade requer uma base teórica sólida para orientar as práticas pedagógicas. Essa fundamentação fornece uma estrutura conceitual clara, permitindo que os educadores tomem decisões informadas e contribuam para a construção de um ambiente educacional mais robusto e eficaz.

No contexto da Educação do Campo, a fundamentação teórica ajuda a compreender as necessidades e características das comunidades rurais, permitindo que o currículo seja adaptado para refletir a realidade local. O uso de teorias educativas também ajuda a garantir que as práticas pedagógicas sejam alinhadas com os princípios da educação inclusiva e participativa. Além do aspecto teórico, a promoção de uma educação que respeite a diversidade cultural, social e econômica nas comunidades rurais é crucial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Uma escola que reconhece e valoriza a pluralidade de experiências e perspectivas contribui para um ambiente educacional mais acolhedor e enriquecedor. Essa abordagem permite que os alunos se sintam valorizados e compreendidos em suas próprias identidades, ao mesmo tempo que se expõem a uma diversidade de visões de mundo.

Para que essa proposta seja bem-sucedida, é necessário que os educadores tenham uma compreensão profunda das teorias pedagógicas e estejam preparados para aplicar essas teorias de maneira eficaz. A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores são componentes vitais para garantir que eles tenham as ferramentas necessárias para oferecer uma educação de qualidade que seja sensível à diversidade e promova a equidade. Em resumo, uma prática educativa bem fundamentada teoricamente e sensível à diversidade local contribui para um ambiente escolar mais inclusivo e capaz de atender às necessidades dos alunos do campo. Ao valorizar a diversidade e adotar uma abordagem pedagógica inclusiva, as escolas rurais podem se tornar lugares mais acolhedores e capazes de promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa investigou o Documento Curricular para Goiás Ampliado Volume III – Anos Finais do Ensino Fundamental (DC-GO Ampliado Vol. III) e abordou as possibilidades de mudanças na identidade curricular de uma escola rural em Itaberaí, Goiás, no reordenamento escolar. A questão central que guiou o estudo foi: uma escola pública estadual localizada na zona rural, que não adota a Pedagogia da Alternância e utiliza uma proposta curricular unificada, está sujeita à descaracterização pedagógica da Educação do Campo e ao reordenamento escolar?

O objetivo geral foi analisar as possibilidades de associação entre a identidade curricular de uma escola rural e o fenômeno do reordenamento escolar, especialmente em relação ao fechamento das escolas rurais, no contexto de uma proposta unificada na Rede Estadual de Educação de Goiás. Especificamente, a pesquisa buscou apresentar a história da educação rural e da expressão “educação do campo”.

Devido à natureza do objeto de pesquisa foi necessário compreender as teorias de currículo, com ênfase na teoria pós-crítica, que se alinha à proposta curricular analisada. Analisar, com base em documentos, os fenômenos relacionados à proposta curricular unificada, conforme materializado no Documento Curricular para Goiás (DC-GO Ampliado), correlacionando os dados obtidos com o processo de identidade curricular e as possibilidades de reordenamento escolar. A abordagem metodológica foi organizada com base em uma perspectiva qualitativa, utilizando fontes bibliográficas e documentais. Autores como Caldart et al. (2012), Arroyo e Molina (2014) na área de Educação do Campo, e Silva (2021) na reflexão sobre currículo na teoria pós-crítica, foram consultados para embasar a análise.

A análise histórica revelou que a educação rural e a expressão “educação do campo” emergem de um contexto de lutas sociais e políticas, marcadas pela busca de reconhecimento e valorização das especificidades das comunidades rurais. A Educação do Campo, como definida por Caldart et al. (2012) e Arroyo e Molina (2014), enfatiza a importância de uma pedagogia que respeite e incorpore as práticas culturais e econômicas dessas comunidades, contrastando com propostas unificadas que tendem a ignorar essas especificidades.

Ao investigar as teorias de currículo, a pesquisa buscou na teoria pós-crítica, que questiona as premissas tradicionais de currículo como algo fixo e linear, propondo

uma visão mais dinâmica e contextualizada (Silva, 2021). Esta perspectiva crítica permitiu analisar o DC-GO Ampliado Vol. III não apenas como um conjunto de diretrizes, mas como um documento que influencia diretamente a identidade curricular das escolas rurais.

A análise documental identificou que a proposta curricular unificada no DC-GO Ampliado pode levar à descaracterização pedagógica da Educação do Campo, uma vez que não considera as especificidades das escolas rurais e suas comunidades. A implementação de uma proposta curricular uniforme tende a homogeneizar o ensino, ignorando as práticas e necessidades locais, o que pode resultar no fechamento de escolas rurais através do reordenamento escolar.

A pesquisa concluiu que a adoção de uma proposta curricular unificada no DC-GO Ampliado Vol. III, sem considerar a Pedagogia da Alternância, pode sim resultar na descaracterização pedagógica da Educação do Campo e contribuir para o fenômeno do reordenamento escolar. Outrossim, através da análise documental é possível perceber que a identidade curricular das escolas do campo está em risco, haja visto que a padronização do currículo da rede estadual (DC – GO Ampliado) não atende às necessidades específicas dessas comunidades, havendo a possibilidade de fechamento de escolas e à centralização do ensino em unidades escolares urbanas.

Vale ressaltar que, embora haja políticas educacionais que reconheçam e valorizem as particularidades das escolas rurais, ainda há dificuldade de implementação de currículos que sejam flexíveis e adaptáveis às realidades locais campesinas, sejam concebidos e estruturados com participação ativa e de um coletivo social, respeitando tempos de comunidade e de estudo em regime de alternância, levando em conta fatores como memória, agroecologia e permanência geográfica dos educandos para fortalecimento das comunidades locais, o que pode, pelos apontamentos da pesquisa, evitar a descaracterização pedagógica e promover uma educação de qualidade que respeite e valorize a cultura e o modo de vida das comunidades campesinas.

A compreensão dos documentos pesquisados, respectivamente Documento para Goiás Ampliado (DC-GO Ampliado) e as versões de 2022 e 2023 do Projeto Político Pedagógico (PPP), da Escola Campo que foi tratada de forma nominal fictícia de Escola Campo São João (ECSJ), sobre a Educação do Campo e como isso se manifesta no desenvolvimento e formalização do currículo. Durante as análises

documentais notou-se uma certa divergência nas perspectivas da Unidade pelo viés do PPP e do currículo, revelando uma falta de uniformidade na concepção da Escola/Educação do Campo.

Embora ambas as versões do PPP da ECSJ tenham destacado tópicos de importância para a cultura, o trato da terra e a valorização da aprendizagem no contexto da Educação do Campo, sua compreensão do conceito formal era superficial, com palavras como "identidade", "cultura", e "diversidade" sendo utilizadas, mas sem uma explicação e contextualização consistente. Essa ambiguidade também se refletiu no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que apresentou uma visão limitada do que deveria ser uma Escola do Campo.

Quanto à materialização da Educação do Campo no currículo, o estudo revelou uma fragilidade conceitual que se manifestava na estrutura do PPP da escola. Não foram identificados no DC-GO Ampliado fundamentação teórica, propostas de intervenção, atividades ou projetos didáticos que abordassem temas cruciais para a Educação do Campo, como a cultura e identidade dos povos camponeses, a história local ou os movimentos sociais do campo, ou agroecologia. Essa ausência sugere que o currículo da escola não está alinhado com os princípios fundamentais da Educação do Campo, demonstrando a necessidade de um maior investimento em formação e desenvolvimento de conteúdo relevante.

Em conclusão parcial desta pesquisa, é evidente que o PPP da Escola do Campo em foco, carece de intervenção por parte da comunidade, mas requer, como premissa, uma reestruturação do currículo adotado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO), sugerindo para tanto, uma formação consistente e contínua com foco nessa modalidade. Os fundamentos da Educação do Campo aparecem superficialmente no PPP, sendo de maneira instável e intuitiva, indicando a necessidade de um reforço conceitual. A materialização desses princípios no currículo e no PPP é frágil e requer um investimento mais significativo em formação continuada para professores, gestores e comunidade, como parte de uma política pública.

Finalmente, a Educação do Campo ainda está em desenvolvimento e, no âmbito dos sistemas públicos de ensino, está em seu início, requerendo um esforço conjunto entre sociedade civil e instituições de ensino para elaborar uma proposta que desafie às políticas nacionais vigentes. O compromisso com a Educação do Campo precisa uma abordagem mais integrada e colaborativa, promovendo a inclusão com

valores, saberes e realidades locais no currículo e no planejamento pedagógico.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, V. G. D. S. B. D. **Currículo e formação humana: a orientação político-pedagógica do currículo da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. 2022. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/f6b62850-31b3-46fb-a03a-8976d6260e53/content>>. Acesso em 25. nov. 2023

ARROYO, M.G.; CALDART, R. S. & MOLINA, M.C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AUER, F., NEGREIROS, H. L., ARAUJO, G. C. D., ARAÚJO, V. C. D., & SANTOS, W. D. (2023). **O Consed na construção da BNCC: uma experiência pública (com partilhada?** Práxis Educativa, 18. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v18/1809-4309-praxis-18-e21379.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRANCO, E. P., ZANATTA, S. C., de Godoi BRANCO, A. B., & NAGASHIMA, L. A. (2020). **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Editora Appris.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 10 nov. 2023

BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. **Portaria de Criação do PRONERA nº 10, de 16 de abril de 1998**. Diário Oficial da União, nº 77 Brasília, 24 abr. 1998. Acesso em 12 nov. 2023

BRASIL. **Decreto n. 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. Diário Oficial da União, Brasília: 2010. Acesso em 11 nov. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 22 nov. 2023

CALDART, R.; PALUDO, C.; DOLL, J. (Orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: Pronera, NEAD, 2006.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. **Concepção de educação do campo: um guia de estudo**. In: MOLINA, M.; MARTINS, M. (Org). Formação de professores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 55-78 (Coleção caminhos da educação do campo, v. 9). Vários autores

CAMACAN, L. P.; SANTOS A. R.; RIBEIRO, J. E. S. S. **A Base Nacional Comum Curriculares e os desafios da atuação docente em Escolas do Campo**. In: SANTOS, A. R.; MARQUES, T. G.; CAETANO, M. R.; MONTEIRO, M. M. S. C. (org.). Diálogos sobre Políticas Educacionais: resistência na Educação do Campo. Curitiba: CRV, 2021. p. 35 – 53.

DOMINGUES, José Luiz. **O cotidiano da escola de 1º grau: sonho e a realidade**. Goiânia, CEGRAF/UFG; São Paulo, EDUC-Ed. da PUCSP. 1988.

DOS SANTOS, M. A. R., DOS SANTOS, C. A. F., SERIQUE, N. P., & LIMA, R. R. (2020). **Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos**. Revista Pesquisa Qualitativa, 8(17), 202-220. Disponível em: <>. Acesso em: 27 nov. 2023

FERNANDES, B. M. **Educação do campo e território camponês**. In: SANTOS, Clarice Aparecida. Por uma educação do campo: campo, políticas e educação. Brasília: NEADA/IN CRA, 2008, p.39-66.

FERNANDES, B. M. CERIOLI, P.R. CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” ARROYO, M.G.; CALDART, R. S. & MOLINA, M.C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, B. M. **Território do Camponês**. In: PEREIRA, I. B. *et al.* Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012

FILIFE, F. A., SILVA, D. DOS S., & COSTA, Á. DE C.. (2021). **Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular**. Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação, 29(112), 783–803. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed.,1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. A. **Rumos da educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

GOIÁS. Documento Curricular para Goiás (DC-GO). Goiânia/GO: CONSED/ UNDIME Goiás, 2018. Disponível em:

<[https://www.cidadeocidental.go.gov.br/res/midias/outros/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df.pdf?\\_ga=2.114820932.276497606.1619452211-1954095212.1606217088](https://www.cidadeocidental.go.gov.br/res/midias/outros/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df.pdf?_ga=2.114820932.276497606.1619452211-1954095212.1606217088)>. Acesso em: 13 ago. 2023.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Trad. de Atílio Brunetta. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

GRUDY, Shirley. **Curriculum: ¿product or praxis?** Madson Ave, New York, NY, 2013. E-book Pelego. Disponível em: <https://www.perlego.com/book/1626672/curriculum-product-or-praxis-pdf>. Acessado em: 14 nov. 2023

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>>. Acesso em 22 ago. 23

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2009**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/3imy4Ej>>.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3oP5GwZ>>. Acesso em: 12. mai., 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Saeb (recurso eletrônico)**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3idZRGs>>.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3bNHcRj>>.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília: Inep, 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. **Como Goiás superou meta do Ideb no ensino médio. Aprendizagem em Foco, Especial Ideb**. Boletim Aprendizado Em Foco, n. 45, jan. 2019a

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Texto para discussão – **Educação no meio rural: Diferenciais entre o rural e o urbano** – Brasília – 2021. Disponível em: <[https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td\\_2632.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf)>. Acesso em 22 ago. 23

KOLLING, E. J.; NÉRY, I.J. & MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. v.1. 3. ed. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LEAL, H.T. & MARQUES, T.G. **Políticas Públicas de Educação do Campo: Revisitando a bibliográfica acerca do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA.** In: In: SANTOS, A. R.; MARQUES, T. G.; CAETANO, M. R.; MONTEIRO, M. M. S. C. (org.). *Diálogos sobre Políticas Educacionais: resistência na Educação do Campo.* Curitiba: CRV, 2021. p. 139 – 151.

LIMA, A. S., LIMA, I. M. D. S., & OLIVEIRA, H. M. **Diversidade, investigação e emancipação humana como princípios da formação de professores de Matemática em cursos de licenciatura em Educação do Campo.** *Revista Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 22, n. 1 pp. 731-752, 2020. Disponível em: <[https://revistas.pucsp.br/emp/article/download/45259/pdf\\_1/135628](https://revistas.pucsp.br/emp/article/download/45259/pdf_1/135628)>. Acesso em 23 nov. 2023

LIMA MONTEIRO, A. C., Borsoi Raimundo, M. P., & Gerard Martins, B. (2019). **A questão do sigilo em pesquisa e a construção dos nomes fictícios.** *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 9(2), 114-123. Disponível em: <[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-70262019000200114&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-70262019000200114&script=sci_arttext)>. Acesso em 22 fev. 2024

LLAVADOR, F. B. (2013). **Política, poder e controle do currículo.** *Saberes e incertezas sobre o currículo.* Porto Alegre: Penso, 38-53.

MACEDO, E. **As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum.** In: *Educação & Sociedade (Impresso)*, v. 38, p. 507-524, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/?lang=pt>>. Acesso em: 13 out. 2023.

MARTINS, F. J. **Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2008, São Paulo. *Proceedings online...* Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092008000100006&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092008000100006&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 16 jan. 2024.

MARTINS, A. A., MARTINS, M. D. F. A., & ANTUNES-ROCHA, M. I. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais.** Autêntica Editora. 2021

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas.** Almedina Brasil, 2021.

MEDEIROS, L. S. **Latifúndio.** In: PEREIRA, I. B. *et al.* *Dicionário da educação do campo.* Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 445-451.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** 14.ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MOLINA, M. C. & MUNARIM, A. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Bib. Orton IICA/CATIE, 2006.

MOLINA, M. C. & ANTUNES-ROCHA, M. I. **Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo.** Reflexão e Ação, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

NASCIMENTO, Y. F. D. (2020). **Concepção, princípios e fundamentos da educação do campo como orientadores do currículo e do PPP: o que pensam os/as professores/as da escola?** Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17567>>. Acesso em: 16 mar. 2024.

OLIVEIRA, I. B. **O Currículo como criação cotidiana.** Currículo sem fronteiras, 13(3), 375-391. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.

OLIVEIRA, I. B. **Currículo e Processos de Aprendizagem: Ensino, Políticas e Práticas Educacionais Cotidianas.** Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://scholar.archive.org/work/xbqyjhh2cjb4zgpi4r446cidhe/access/wayback/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>>. Acesso em 03 nov. 2023

OLIVEIRA, C. F. de ., & AGUIAR, E. J. da S. . (2022). **Educação do Campo: resistência frente às propostas neoliberais.** Ensino Em Perspectivas, 3(1), 1–14. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/9004>>. Acesso em 27 nov.2023

OLIVEIRA, J. C. **Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault.** Revista Espaço Pedagógico, v. 23, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6544>>. Acesso em 23 nov. 2023

PEREIRA, I. B. *et al.* **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012

REIS, G.; OLIVEIRA, J. F. **A Constituição do currículo escolar no Brasil: dilemas, impasses e perspectivas.** Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54568/31945>. Acesso em: 10 nov. 2023

RIBEIRO, M. D. G. S., & MOREIRA, A. D. (2021). **Educação do campo: tensões enfrentadas na garantia de políticas públicas educacionais da BNCC e o PNE.** Revista Velho Chico, 1(1), 158-175. Disponível em: <http://tvc.lapa.ifbaiano.edu.br/ojs/index.php/rvc/article/view/53>. Acesso em: 20 nov. 2023

RODRIGUES, J. F. **O rural e o urbano no Brasil: uma proposta de metodologia de classificação dos municípios.** Análise Social, Lisboa, n. 211, jun. 2014.

ROSSATO, G. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia/** Geovanio Rossato, Walter Praxedes – São Paulo: edições Loyola, 2015 – (Série Caminhos da formação docente/ coordenador

Nelson Piletti)

ROSSI, R. **Educação do Campo: questões de luta e pesquisa** / Rafael Rossi – 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013

SANTOS, A. R. dos. **Ocupar, resistir, produzir, também na educação! O MST e a Burocracia Estatal: Negação e Consenso**. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

SANTOS, A. R. dos. **Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e a reforma agrária do consenso**. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, A. R. dos; SANTOS, V. P. dos; CARDOSO, J. da S. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) e a precarização do trabalho docente na Educação do Campo**. In: TEIXEIRA, E. C. N. da S; PRADO, J. R; BRITO, R. dos S. (org.). *Discussões sobre valorização docente*. Curitiba: CRV, 2018.

SANTOS, V. B. **Representações sociais sobre educação no semiárido: reflexões a partir dos olhares de pedagogas/os**. Editora Dialética, 2023.

SANTOS, V.P. **A distorção idade-série nas escolas do campo: um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré-BA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Santa Cruz–Ilhéus, BA: UESC, 2019. 197f.

SANTOS, F. J. S; MOURA, T. V. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas**. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). *Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 35-47.

SANTOS, V. R.; SILVA, M. J. **Desafios da Coordenação Pedagógica na Educação do/no/ campo: Um estudo de caso em uma escola estadual “do campo” no município de Abaré/ BA**. In: SANTOS, A. R.; MARQUES, T. G.; CAETANO, M. R.; MONTEIRO, M. M. S. C. (org.). *Diálogos sobre Políticas Educacionais: resistência na Educação do Campo*. Curitiba: CRV, 2021. p. 73 – 91.

SILVA, A. L. B. da. **A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo**. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 20, e112. Disponível em <<https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e112>>. Acesso em 26 dez. 2023.

SILVA, J. P. C. **As reformas educativas do Estado de Goiás: Uma análise crítica das Diretrizes Curriculares (DC – GO) do Ensino Fundamental – II no contexto neoliberal**. (dissertação). Inhumas: GO – FacMais, 2022. Disponível em:

<<http://65.108.49.104/handle/123456789/596>>. Acesso em 26 nov. 2023.

SILVA, M. R. S., PEREIRA, L. C., & SILVA, H. M. (2021). **A BNCC E A Educação do Campo, da invisibilidade a insubordinação criativa**. Revista de Educação do Vale do Arinos – RELVA, 8(1), 34-54. Disponível em: <http://tvc.lapa.ifbaiano.edu.br/ojs/index.php/rvc/article/view/53>. Acesso em: 20 nov. 2023

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias o currículo**. – 3. ed.; 15. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SOUZA, A. S. & ARAÚJO, L. E. B. **Revolução Verde: O cenário de uma monocultura e a busca de um verdejar na agroecologia**. Anais do 5º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede (2019). Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santamaria/ppgd/congresso-direito-anais>>. Acesso em 30 jun. 2023

SOUZA, A. N. F.; OLIVEIRA, I. B. **Currículos Oficiais e praticados na Formação Docente em História na Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia**. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 487–501, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.54568. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54568>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SOUZA, M. A. de. (2012). **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais**. Educação & Sociedade, 33(120), 745–763. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300006>

SOUZA, E. J. de. ANDRADE, E. F., LIMA, G. A. Mendes. **Limites e possibilidades: um olhar sobre o projeto político pedagógico na perspectiva da Educação do Campo**. In org. MACHADO, Carmem L. Bezerra, CAMPOS, Christiane S. Soares. PALUDO, Conceição. Teoria e prática da Educação do Campo. Brasília, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento, Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Liertad, 2002

VEIGA, I. P. da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, I. P. da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, p.11-35. 1998.

VEIGA, J. E. **A dimensão rural do Brasil**. Estudos Sociedade e Agricultura, v. 12, n. 1, abr.2004.