



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PAOLINE BRESOLIN**

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO  
NO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO SOBRE O CONHECIMENTO ESCOLAR**

**CHAPECÓ  
2016**

**PAOLINE BRESOLIN**

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO  
NO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO SOBRE O CONHECIMENTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Oto João Petry e a coorientação do Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva.

CHAPECÓ  
2016

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D  
CEP: 89802-210  
Caixa Postal 181  
Bairro Jardim Itália  
Chapecó - SC  
Brasil

### DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Bresolin, Paoline  
POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO  
RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO SOBRE O CONHECIMENTO  
ESCOLAR/ Paoline Bresolin. -- 2016.  
110 f.

Orientador: Oto João Petry .  
Co-orientador: Roberto Rafael Dias da Silva.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação  
(PPGE) , Chapecó, SC, 2016.

1. Estudos Curriculares. 2. Conhecimento escolar. 3.  
Educação do Campo. 4. Justiça Social. 5. Diferenciação  
Curricular. I. , Oto João Petry, orient. II. Silva,  
Roberto Rafael Dias da, co-orient. III. Universidade  
Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**PAOLINE BRESOLIN**

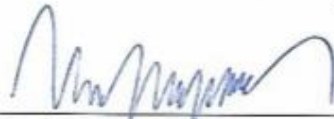
**POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO  
NO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO SOBRE O CONHECIMENTO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para a obtenção do título de Mestre em  
Educação, defendida em banca examinadora em 05/07/2016.

Orientador: Prof. Dr. Oto João Petry  
Coorientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

Aprovada em: 05/07/2016

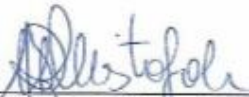
BANCA EXAMINADORA



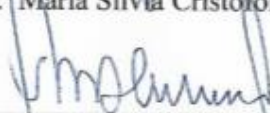
Prof. Dr. Oto João Petry – UFFS



Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS



Prof.ª Dr.ª Maria Silvia Cristofoli – UFFS



Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen – UFSC

Chapecó/SC, 05 de julho de 2016

Ivanildo, Noeli e Alan, com todo meu amor.

Aos meus professores orientadores,  
Oto João Petry e Roberto Rafael Dias da Silva,  
pela infinita sabedoria.

## AGRADECIMENTOS

Dentre as várias etapas que constituíram o processo de escrita desta dissertação e também durante todo o percurso do Mestrado, foram muitas as pessoas com quem convivi e que, de uma forma ou de outra, trouxeram encanto e compartilharam comigo seus momentos. Por isso, tentarei expressar da forma mais sincera possível minha gratidão por todos que ajudaram a construir essa história.

Agradeço aos meus pais, Ivanildo e Noeli, e ao meu irmão, Alan, que são esperança, fé, amor e compreensão. São meu apoio para superar desafios e comemorar conquistas; são o meu exemplo de força, de serenidade e compaixão; são o meu recanto de paz.

Agradeço aos meus amigos e colegas de Mestrado. Vocês foram companheiros de estudo, de conversas, de descontração e alegraram meus dias quando a solidão insistia em trazer dúvidas e incertezas durante a caminhada. Agradeço, especialmente, a minha amiga Chaiane Bukowski pelos incontáveis momentos de debate, escrita, conhecimento e troca de experiência que me oportunizaram novos olhares e perspectivas para os desafios que surgiram.

Agradeço à UFFS e, em nome dessa instituição, agradeço também a todos os professores e funcionários que não mediram esforços para que o Mestrado em Educação fosse concretizado e, hoje, fizesse parte dos nossos sonhos. Agradeço aos docentes do curso pelos momentos de ensino e aprendizagem.

Agradeço à CAPES, a qual, pelo financiamento da pesquisa, me possibilitou dedicar tempo exclusivo para estudo, contemplando diferentes momentos de formação.

Agradeço, com grande carinho, ao professor orientador Dr. Oto João Petry, pelo apoio e acompanhamento nas diversas atividades realizadas durante esses dois anos, pela viabilização do Estágio em Docência e por acreditar no trabalho que estou desenvolvendo. Obrigada pelos momentos de conversa que se transformaram em momentos de reflexão.

Com a mesma admiração, agradeço ao professor Dr. Roberto Rafael Dias da Silva pelas orientações, conselhos, incentivo, amizade e confiança durante a escrita desta pesquisa. Foram muitos os aprendizados que transmitistes e que serão exemplos na minha trajetória acadêmica.

Agradeço aos professores da banca pelo olhar atento, vislumbrando importantes contribuições para esta pesquisa.

Enfim, agradeço a Deus, que é luz e proteção.

Não podemos ser livres se estamos sós e isolados; só podemos ser livres quando agimos. Isso também significa que só podemos ser livres num espaço mundano, um espaço de pluralidade e diferença.

Gert Biesta

## RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre os sentidos de conhecimento escolar que emergem das políticas curriculares para a Educação do Campo no Rio Grande do Sul, buscando interligar os Estudos Curriculares e o domínio da Educação do Campo. O cenário constituinte dessas temáticas aponta trajetórias históricas marcadas, principalmente, pela expansão da industrialização no final do século XIX e início do século XX. Tal expansão provocou processos de intensas transformações ao longo do tempo, tanto no que diz respeito à seleção de conteúdos e questões curriculares, quanto ao envolvimento das esferas pública e civil vinculadas ao contexto rural. No intuito de investigar as políticas de currículo para a Educação Básica das Escolas do Campo do Rio Grande do Sul e suas relações com a construção do conhecimento escolar, objetivamos: a) analisar os documentos legais que orientam as referidas escolas, investigando as suas articulações com a organização do currículo; e b) identificar e analisar quais sentidos de conhecimento escolar estão presentes nos documentos. Para tanto, o estudo apresenta a seguinte questão norteadora: quais sentidos de conhecimento escolar são privilegiados nas políticas curriculares para as Escolas do Campo no Rio Grande do Sul? Essa problematização, vinculada aos estudos teóricos desenvolvidos, reflete um estudo de abordagem qualitativa. Evidenciam-se como *corpus* empírico os documentos orientadores das políticas curriculares para as Escolas de Educação Básica do Campo do Estado do Rio Grande do Sul. Para sustentar os argumentos teóricos, partimos de uma abordagem pluralista, a fim de contemplar diferentes concepções e ampliar nosso entendimento sobre o assunto. O estudo revelou a possibilidade de o conhecimento escolar ampliar as oportunidades de aprendizagem para os estudantes, constituindo currículos que oportunizem transcenderem o âmbito experiencial. Após detalhada e atenciosa análise, constatamos quatro sentidos de conhecimento escolar privilegiados no discurso dos documentos. Dois deles estavam ancorados nas teorizações sobre justiça social, sobretudo através da leitura de Nancy Fraser, indicando que os processos de escolarização do Campo precisariam estar pautados na tríade redistribuição, reconhecimento e participação, focalizando seu caráter social no âmbito dos Estudos Curriculares. Os outros dois sentidos estavam amparados nas conceitualizações produzidas em torno da noção de diferenciação curricular, direcionando os argumentos para as discussões que vêm contribuindo para a organização do currículo, considerando a multiplicidade dos fins educacionais frente à diversidade cultural.

Palavras-chave: Estudos Curriculares. Conhecimento escolar. Educação do Campo.



## ABSTRACT

This thesis presents a study of the meanings of school knowledge emerging from curriculum policies for Rural Education in Rio Grande do Sul, seeking to link the Curriculum Studies and the area of Rural Education. The constituent scenario of these themes points to marked historical trajectories mainly by the expansion of industrialization in the late nineteenth century and early twentieth century. This expansion led to intense transformation processes over time, regarding content selection and curriculum issues, as well as the involvement of the public and civil spheres bound to the rural context. In order to investigate the curriculum policy for Basic Education of schools in rural areas of Rio Grande do Sul and its relations with the development of school knowledge, we aim to: a) analyze the legal documents that guide these schools, investigating their connections with the curriculum organization; and b) identify and analyze which meanings of school knowledge are present in the documents. Therefore, the study presents the following guiding question: which meanings of school knowledge are privileged in curriculum policies for schools in rural areas of Rio Grande do Sul? This discussion, linked to the theoretical studies developed, reflects a study of qualitative approach. The guiding documents of the curricular policies for Basic Education Schools of rural areas of the Rio Grande do Sul state are used as empirical corpus. In order to support the theoretical arguments, we start from a pluralistic approach in order to consider different ideas and broaden our understanding of the subject. The study revealed the possibility of expanding learning opportunities for students through school knowledge, by providing curricula that create opportunities to transcend the experiential level. After detailed and attentive analysis, we found four meanings of school knowledge used in the documents' discourse. Two of them were anchored in theories about social justice, especially by Nancy Fraser, indicating that the education processes of rural areas would need to be guided by the triad redistribution, recognition and participation, focusing its social aspect under the Curriculum Studies. The other two senses were supported in the conceptualizations produced around the notion of curriculum differentiation, directing the arguments to discussions that are contributing to the curriculum organization, considering the variety of educational purposes when compared to the cultural diversity.

Keywords: Curriculum Studies. School knowledge. Rural Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização entre 1900 e 1970 .....	19
Figura 2 – Distribuição das dissertações/teses por ano .....	26
Figura 3 – Quantidade de dissertações/teses conforme a abordagem metodológica.....	26
Figura 4 – Distribuição de artigos por ano .....	27
Figura 5 – Quantidade de artigos por revista.....	27
Figura 6 – Quantidade de artigos conforme a abordagem metodológica .....	28
Figura 7 – Quantidade de produções por tendências investigativas.....	28
Figura 8 – Eixos e ações/programas do PRONACAMPO .....	55
Figura 9 – Listagem dos documentos selecionados para a análise documental .....	59
Figura 10 – Listagem dos documentos que compõem os Marcos Normativos .....	60

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA E PESQUISA EDUCACIONAL ...</b>	<b>16</b>
2.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSEPCÕES HISTÓRICAS NO CONTEXTO BRASILEIRO .....	16
2.2	REVISÃO DE LITERATURA .....	25
<b>3</b>	<b>CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR: CONSTRUINDO INTERPRETAÇÕES E SENTIDOS.....</b>	<b>35</b>
3.1	CURRÍCULO ALGUMAS COMPREENSÕES HISTÓRICAS .....	36
3.2	CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR: CONCEITOS, CONTEXTOS E DESAFIOS.....	40
<b>3.2.1</b>	<b>A escola e o currículo nos processos de constituição e seleção do conhecimento escolar .....</b>	<b>46</b>
<b>4</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO: DELINEANDO A PESQUISA.....</b>	<b>51</b>
4.1	OPÇÕES TEÓRICAS .....	51
4.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	54
4.3	PROCEDIMENTOS .....	57
<b>4.3.1</b>	<b>Análise documental.....</b>	<b>58</b>
<b>5</b>	<b>JUSTIÇA SOCIAL E DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR: MAPEANDO SENTIDOS DE CONHECIMENTO ESCOLAR .....</b>	<b>64</b>
5.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO E IDENTIDADE .....	65
5.2	JUSTIÇA SOCIAL .....	74
5.3	PESQUISA E SABER CIENTÍFICO .....	79
5.4	CICLOS DE FORMAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE.....	87
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Um melhor currículo, apoiado por bons professores que acreditem nele, continua a ser a maior prioridade. A luta pelo ensino sempre foi uma luta pelo conhecimento; é isso que o debate sobre o currículo deveria ser [...] (YOUNG, 2013, p. 27).

O campo de Estudos do Currículo demanda pensarmos, com Young (2013), na centralidade do conhecimento como produção cultural e, por isso, muitos são os questionamentos que emergem em nosso contexto de pesquisadores que procuram compreender essa questão. Quando reportamos nossa reflexão para o âmbito da Educação do Campo, percebemos que ela vem se configurando historicamente pela atuação, articulação e organização de diversos setores para determinar os programas que englobam, atualmente, o quadro de ações das políticas públicas (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

A concepção de Educação Rural, engendrada desde o início do século XX, vem sendo modificada pela participação de diferentes grupos nas discussões sobre demandas específicas ou gerais e no reconhecimento de diferentes estratégias para se pensar o campo. As marcas da acelerada urbanização e a acentuada migração de trabalhadores do campo para a cidade apontaram para a efetivação de programas que privilegiaram a eficácia econômica em vez da viabilidade social ou educacional. Por esse motivo, muitos dos investimentos públicos em educação foram direcionados para as escolas urbanas e este indicativo foi decisivo para a atuação e a organização de movimentos sociais ligados ao contexto rural. Tais ambivalências criadas no sistema educacional, na direção dos estudos de Souza (2008), Almeida (2011), Romanelli (2012), entre outros, revelam que a expansão do ensino aconteceu, sobretudo, impulsionada por diferentes demandas sociais e reivindicações de grupos ligados à luta camponesa.

Por essas e outras razões, tendo por base a trajetória histórica da Educação do Campo no Brasil, percebemos que as preocupações que envolvem os processos de escolarização nesse contexto são recentes e demandam avanços e debates (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012). Desse modo, procuramos, na presente pesquisa, interligar os Estudos Curriculares e a Educação do Campo com o propósito de investigar as políticas de currículo para a Educação Básica das Escolas do Campo situadas no Estado do Rio Grande do Sul e suas relações com a construção do conhecimento escolar. Para tanto, pretendemos: a) analisar os documentos legais que orientam as referidas escolas, investigando as suas articulações com a organização do currículo; e b) identificar e analisar quais sentidos de conhecimento escolar estão presentes

nos documentos. Na busca por alcançar esses objetivos, a pesquisa aponta para o seguinte questionamento: **quais sentidos de conhecimento escolar são privilegiados nas políticas curriculares para as Escolas do Campo no Rio Grande do Sul?** Essa problematização, vinculada aos campos teóricos escolhidos, reflete uma pesquisa que se caracteriza como um estudo de natureza teórica, análise documental e de abordagem qualitativa. Deste modo, tendo por base as opções teóricas que serão apresentadas no decorrer desta dissertação, nosso *corpus* de análise constitui-se em três documentos que regem a Educação do Campo no Estado do Rio Grande do Sul. São eles: Educação do Campo: marcos normativos (MEC, 2012), o Documento Orientador da Reestruturação Curricular das Escolas do Campo/Ensino Fundamental (RIO GRANDE DO SUL, 2013) e o Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental – Escolas do Campo/RS (RIO GRANDE DO SUL, 2014).

Concentramos a importância deste estudo e da inter-relação entre os campos abordados no entendimento das políticas curriculares e educacionais que permeiam a constituição do conhecimento escolar das Escolas do Campo, levando-se em conta as condições contemporâneas do currículo. Esses aspectos, relacionados à seleção de conteúdos, apresentam implicações diretas na ordenação do sistema educativo e, por isso, tendem a mediar determinadas culturas e influenciam a escolaridade dos alunos e a socialização dos conhecimentos escolares (SACRISTÁN, 1998a). Por possuir diversas formas de ser avaliado e organizado, Pacheco (2003a, p. 56) salienta que “pensar no currículo sem este quadro global de acção é esquecer que ele faz parte de um projecto cultural e que as suas funções são educativas e sociais”. As diferentes formas de articular os conhecimentos escolares com as políticas curriculares estão ligadas às condições históricas e culturais da vida em sociedade. Por isso, no mundo contemporâneo, fluidamente interconectado, a constituição do conhecimento escolar torna-se tema central para entender a dinamicidade das relações educativas que acontecem nas Escolas do Campo (SILVA; PEREIRA, 2013).

Dito isso, acreditamos ser oportuno, também, justificar o presente estudo considerando as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais que conduziram à escolha do tema em questão. Pelo caráter de tais experiências, o discurso será alterado brevemente para a primeira pessoa do singular.

Minhas vivências de infância sempre estiveram muito próximas do campo, pois ficava realizada em passar as férias e os finais de semana na casa de familiares que moravam no interior. Sobrinha de professoras, presenciava o dia a dia das pequenas escolas multisseriadas em que estudavam as crianças da comunidade. Tudo isso era uma grande diversão.

Frequentemente essas lembranças me fazem recordar a imagem daquelas Escolas do Campo e reconstruir os caminhos de como elas se tornaram meu objeto de estudo.

Minhas pesquisas sobre a Educação do Campo iniciaram no ano de 2007, enquanto estudante do curso de Pedagogia e Bolsista de Iniciação Científica na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus Erechim. Na oportunidade, desenvolvi o projeto “Educação Rural: representação social do ser escola rural”<sup>1</sup>. O envolvimento com esse estudo proporcionou vivências muito interessantes, muito aprendizado e possibilitou visitar as Escolas do Campo do Município de Erechim com um olhar de pesquisadora. Porém, muitos questionamentos surgiram e, com isso, o interesse em dar continuidade ao assunto na perspectiva da Pedagogia da Alternância. Assim, desenvolvi o trabalho de conclusão do curso de graduação intitulado *Pedagogia da alternância e Casa Familiar Rural Agroflorestal Alto Uruguai: uma prática de interações, saberes e aprendizagens*<sup>2</sup> (BRESOLIN, 2009).

Em 2012, atuando como professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino do Município de Erechim, Rio Grande do Sul, ingressei no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Processos Pedagógicos na Educação Básica pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. A fim de aproximar meus estudos acadêmicos com a área de atuação, investiguei o currículo da Educação Infantil do Campo, relacionando as orientações legais com o contexto da prática por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico de uma escola. A monografia, intitulada *O currículo da Educação Infantil do Campo: identidade como campo de disputa*<sup>3</sup>, expandiu oportunidades, e novos desafios foram lançados (BRESOLIN, 2013). A partir de então, os Estudos Curriculares também passaram a compor meu tema de interesse e, atualmente, como aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UFFS/Campus Chapecó), propus-me a articular currículo e Educação do Campo em outra perspectiva.

Com base nessas condições, este estudo vem a contribuir para as pesquisas sobre Educação do Campo com o intuito de problematizar os processos e políticas curriculares que se materializam nessas escolas e se configuram na construção do conhecimento escolar, além de subsidiar novos estudos no contexto educacional das Escolas do Campo no Rio Grande do Sul. Apresentamos a compreensão desses aspectos como fundamental para uma reflexão sobre

---

<sup>1</sup> Projeto desenvolvido entre o período de jul. 2007 e jul. 2009, orientado pelo Prof. Ms. Idanir Ecco.

<sup>2</sup> Monografia orientada pelo Prof. Ms. Idanir Ecco, durante o ano de 2009.

<sup>3</sup> Monografia orientada pelo Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, no decorrer do segundo semestre do ano de 2012 e primeiro semestre do ano de 2013.

a inserção da cultura no currículo e nos processos pedagógicos ligados a essa modalidade da escolarização. A instituição escolar, no âmbito de todos os agentes educacionais, precisaria estar ciente do conhecimento que se torna possível pela contextualização da cultura definida no currículo (SACRISTÁN, 1998a).

Diante destes aspectos e, com base no caminho investigativo da pesquisa, o estudo nos direcionou para dois importantes conceitos que serão abordados no capítulo analítico. Estes ajudarão a pensar a Educação do Campo, funcionando como ferramentas teóricas para a composição e a problematização de nosso objeto investigativo, bem como das categorias identificadas, quais sejam: diferenciação curricular e justiça social.

Tratamos a questão da diferenciação curricular considerando a necessidade de flexibilizar e adaptar o currículo, repensando os fatores que vêm contribuindo para a seleção e a organização do conhecimento escolar (PACHECO, 2014). No entendimento de que a escola envolve os espaços e lugares em que está inserida, pensamos na diferenciação curricular no contexto da Educação do Campo pressupondo a valorização da diversidade cultural na perspectiva de ampliar as experiências dos alunos por meio da proposta de diferentes meios de construção do conhecimento. Como observa Pacheco (2014, p. 70), “numa cultura globalizada, em que a educação é reconhecida como direito universal e como princípio de equidade social, cabe perguntar: ‘Como se integram no currículo as múltiplas perspectivas sem perder alguma coerência curricular?’”. Assim, no âmbito do trabalho pedagógico, a diferenciação emerge das possibilidades de desenvolvimento de um currículo pensado e selecionado de forma crítica. Os processos de singularidade e pluralidade que marcam essas discussões caracterizam a sua construção cotidiana e evidenciam o lugar da justiça social nos debates sobre a diferenciação curricular.

Amparados pelos estudos de Fraser (2007, 2009) e, assim, considerando o rompimento de fronteiras territoriais que moldam os processos sociais da atualidade e as demandas políticas, emergem novos debates em torno do conceito de justiça social abarcando as reivindicações por redistribuição e reconhecimento. Nos argumentos da filósofa, “apenas olhando para abordagens integrativas que unem redistribuição e reconhecimento, nós podemos alcançar as exigências da justiça para todos” (FRASER, 2007, p. 137). O desafio, segundo a referida autora, se encontra, então, em focalizar questões que discutam ‘quem’ são os sujeitos da justiça e não apenas ‘o que’ compete a cada membro, caracterizando uma política de enquadramento. O caráter bidimensional dessa proposta se concentra no entendimento de que os anseios da Educação do Campo possibilitam que os sujeitos assumam

um papel participativo, na condição de que “a justiça requer arranjos sociais que permitam que todos participem como pares na vida social” (FRASER, 2009, p. 17).

Dessa forma, considerando um conceito ampliado de justiça que agrega redistribuição e reconhecimento, integrados à norma da paridade participativa, os argumentos de Fraser (2007) buscam justificar as reivindicações dos diferentes grupos sociais por condições de igualdade, estejam elas relacionadas aos arranjos econômicos que negam condições objetivas necessárias ou aos padrões institucionalizados de valoração cultural que negam as condições intersubjetivas. Desse modo, a paridade participativa entra no cenário tanto no nível entre grupos quanto no nível intragrupos. Por esses motivos, concordamos com a utilização do modelo de *status* para lidar com a questão da Educação do Campo, uma vez que este contempla ambas as exigências na esfera pública. Diante do exposto, importa reiterar que as noções de justiça social e diferenciação curricular foram mobilizadas para o exercício das análises desenvolvidas. São conceitos que ampliaram nossos debates, auxiliando na composição dos argumentos que sustentam o estudo e operando como ferramentas de trabalho.

Assim, organizamos os capítulos desta dissertação buscando uma coerência com os estudos realizados. Neste primeiro capítulo, elencamos aspectos introdutórios, a fim de situar o desenvolvimento do trabalho. No segundo capítulo, apresentamos uma breve retomada histórica da Educação do Campo, considerando as principais modificações que influenciaram a composição do sistema educacional e a organização curricular, seguida do mapeamento atual das pesquisas que envolvem o tema em questão na revisão de literatura. Estruturamos o terceiro capítulo tratando dos estudos sobre currículo e conhecimento escolar no seu aspecto histórico e conceitual. Buscamos partir de uma abordagem pluralista, com o objetivo de contemplarmos diferentes teorizações que compõem o campo de estudos curriculares e, assim, salientarmos as conceitualizações referentes ao conhecimento escolar. No quarto capítulo, apresentamos o caminho metodológico que orienta este projeto, delineando as opções teóricas escolhidas, seguido da contextualização da política de Educação do Campo, finalizando com os procedimentos a serem utilizados na análise documental e apresentando o *corpus* empírico. A continuidade do estudo culmina com um quinto capítulo, o qual sistematiza os resultados obtidos. A partir da análise documental, apresentamos as quatro categorias que representam os sentidos de conhecimento escolar privilegiados nas políticas curriculares para as Escolas do Campo no Rio Grande do Sul, guiadas pelos conceitos de justiça social (FRASER, 2007, 2009) e diferenciação curricular (SOUSA, 2008, 2010; PACHECO, 2014). Entendemos que, ao integrarmos, na presente pesquisa, Educação do Campo e Estudos Curriculares, tendo por



base as dimensões crítica e normativa da teoria curricular (YOUNG, 2014), ampliamos nosso conjunto de alternativas para pensarmos a Educação Básica do Campo. Por fim, apresentamos as considerações finais, sintetizando os aspectos principais do estudo.

## **2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA E PESQUISA EDUCACIONAL**

Não há história da educação sem a mobilização rigorosa dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica. Mas também não há história da educação sem um pensamento e um olhar específicos sobre a realidade educativa e pedagógica. Uma moeda tem sempre dois lados (NÓVOA, 2011, p. 9).

As palavras de António Nóvoa (2011) sobre a importância de integrar história e pedagogia nos mobilizaram para a escrita deste capítulo, considerando a necessidade de pensar a ação por meio das (des)continuidades que renovam a atividade pedagógica ao longo do tempo. Concordamos com o autor ao abordarmos, neste particular, a história da Educação do Campo na perspectiva de uma investigação problematizadora e ativa. Procuramos adentrar neste estudo aproximando-nos dos ‘dois lados da moeda’, de modo que possamos compreender os processos históricos que atribuíram sentido à Educação do Campo e foram decisivos para a constituição do cenário atual.

Dessa forma, realizamos, na primeira seção, uma breve retomada histórica da Educação do Campo no Brasil, valendo-nos de leituras diferenciadas sobre a questão (CALAZANS, 1993; SOUZA, 2008; ALMEIDA, 2011; MOLINA; FREITAS, 2011; ROMANELLI, 2012). Em uma segunda seção, contextualizamos o assunto, considerando a pesquisa educacional brasileira. Na intenção de fazer um levantamento recente das publicações que envolvem a temática, a revisão de literatura apresenta interessantes contribuições que possibilitam conhecer o campo de estudo em que estamos inseridos.

### **2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSEPÇÕES HISTÓRICAS NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Os estudos que abordam a trajetória histórica da Educação Rural no Brasil nos permitem inferir, imediatamente, a predominância de ações que não consideraram as reais necessidades das escolas afastadas das cidades. Segundo Nóvoa (1994 apud ALMEIDA, 2011, p. 279), as pesquisas educacionais “referem-se às regiões urbanas, esquecendo a importância do meio rural, [...] ignoram sistematicamente os outros, como se eles não fizessem parte da história da educação”. O que contribuiu para que a Educação Rural ficasse em um plano secundário foi, principalmente, o direcionamento de investimentos públicos para a expansão do processo de urbanização. Por esse motivo, “há uma tendência da ‘cidade’

assumir uma posição de guia, de condutora das populações, indicando os caminhos a serem seguidos” (ALMEIDA, 2011, p. 279). A acelerada mudança estrutural da sociedade brasileira, que acompanhou o movimento internacional, marcou o final do século XIX e o início do século XX e transformou os conteúdos da escolarização elementar (SOUZA, 2008), servindo como alternativa de adaptação da população às transformações que estavam acontecendo.

As exigências da sociedade industrial demandavam cada vez mais a concentração da população nos centros urbanos e, com isso, a necessidade de eliminar o analfabetismo e oferecer uma qualificação mínima para o trabalho que contemplasse o maior número de pessoas possível (ROMANELLI, 2012; ALMEIDA, 2007, 2011). Nesse contexto, ocorreu uma redefinição da predominância do modelo agrário para o industrial, intensificando aceleradamente a urbanização e as migrações do campo para a cidade. Para Almeida (2011, p. 279), as mudanças desse período

[...] marcaram as vidas de brasileiros e brasileiras e, como consequência, há um processo de expulsão do campo e muitas pessoas veem nas cidades a única possibilidade para se estabelecerem. O Brasil era um país nitidamente rural e assim se manteve até a década de 1920, mas a cada novo período a tendência irreversível foi o aumento da população urbana e o decréscimo da população rural.

As condições de vida dos trabalhadores do campo que procuravam oportunidades nas cidades eram precárias e as ofertas de emprego oferecidas configuravam a massificação do trabalho nas fábricas. Souza (2008), de sua perspectiva, destaca que os traços da modernização eram notáveis e envolviam a remodelação das cidades, a construção de prédios públicos, a expansão de estradas de ferro, bondes, arranha-céus, entre outros. Assim, as principais referências que se estabeleceram eram urbanas e modificaram decisivamente os rumos da escolarização. Em relação a esse aspecto, Romanelli (2012, p. 59) complementa que “as mudanças ocorridas na escola, em atendimento às exigências da demanda, foram predominantemente quantitativas. Precisamente como aconteceu com os padrões de consumo, os padrões de educação foram determinados pelo fator demanda”. Dessa forma, em uma leitura genérica, poderíamos inferir que as escolas do campo e da cidade passaram a atender diferentes interesses, uma vez que a realidade social, econômica e política previa a adaptação dos alunos às novas condições vigentes e o homem do campo não precisaria de educação qualificada para exercer suas atividades.

O sistema educacional, que passou a absorver as solicitações do sistema industrial, ficou atado à formação de recursos humanos para o trabalho qualificado (ROMANELLI,

2012). Assim, o crescimento de oportunidades do trabalho assalariado aumentou a demanda por educação e, com o fim da I Guerra Mundial, foi preciso consolidar as identidades nacionais, intensificando o descaso com a educação rural<sup>4</sup>. Para Souza (2008, p. 67), “certamente, uma das características mais marcantes da cultura escolar primária, ao longo do século XX, talvez tenha sido os seus vínculos com a construção da nacionalidade”. Nesse período, eram priorizados programas curriculares para o ensino da Língua Portuguesa, História e Geografia do país, além dos conteúdos de Instrução Moral e Cívica (ALMEIDA, 2011). Mesmo que o Brasil fosse reconhecido como um país de origens agrárias, os conteúdos sendo privilegiados não contemplavam a realidade do meio rural.

Segundo Romanelli (2012), a demanda escolar se desenvolveu acompanhando a expansão capitalista e, predominantemente, nas regiões onde se intensificaram as relações de produção e consumo, criando tais contradições no sistema educacional. De acordo com a referida autora, isso poderia ser explicado, dentre outros motivos, pelo fato de que a expansão da escola aconteceu sob pressão da demanda social em função do desenvolvimento. Em relação à disseminação e às expectativas atribuídas à escola primária no Brasil republicano, Souza (2008, p. 37) salienta que “caberia a ela moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, incutindo-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade, o amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio”.

Os aspectos acima apresentados nos direcionam para a análise da Figura 1, tendo como referência o processo de urbanização – o qual provocou um significativo aumento demográfico – e a diminuição da taxa de analfabetismo, tendo como propósito a “necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para a concorrência no mercado de trabalho” (ROMANELLI, 2012, p. 62). Os estudos de Almeida (2011, p. 279) apontam que a situação do início do século XX “altera-se década a década, a ponto de nos anos 1960 e 1970 existir quase um equilíbrio entre população urbana e rural, com uma ligeira vantagem para as cidades”. Percebemos que as principais modificações/reduções na taxa de analfabetismo aconteceram depois da década de 1920, assim como o aumento significativo na porcentagem da população urbana (ROMANELLI, 2012). Nos primeiros 20 anos do século passado, a taxa de alfabetização não foi tão notável quanto nos anos que sucederam essa data,

---

<sup>4</sup> Ver: ALMEIDA, Dóris Bitencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais**: histórias de professores. 2001. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1908>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

sopesando, também, o acentuado crescimento da população total. Podemos dizer, então, que o aumento demográfico se deu, principalmente, pelo viés da urbanização (ALMEIDA, 2011).

Figura 1 – Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização entre 1900 e 1970

<b>Especificação</b>	<b>1900</b>	<b>1920</b>	<b>1940</b>	<b>1950</b>	<b>1960</b>	<b>1970</b>
<b>População total</b>	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397	70.119.071	94.501.554
<b>Densidade demográfica</b>	2,06	3,62	4,88	6,14	8,39	11,18
<b>Renda per capita em dólares</b>	55	90	180	-	236	-
<b>% de população urbana</b>	10	16	31	36	46	56
<b>% de analfabetos (de 15 anos e mais)</b>	65,3	69,9	56,2	50,0	39,5	33,1

Fonte: Romanelli (2012, p. 66).

Diante disso, e considerando o momento histórico de que estamos tratando, são pertinentes os apontamentos feitos por Romanelli (2012, p. 87) quando se refere às acentuadas deficiências do sistema educacional brasileiro para a zona rural, indicando que:

O campo ainda não foi atingido, pelo menos em sua maior parte, pelas transformações das relações de produção que o capitalismo introduz e conseguiu introduzir, com a industrialização, na zona urbana. A sociedade agrária brasileira fundamenta-se ainda em relações de caráter semifeudal e em processos arcaicos de produção [...] e, com isso, a introdução da necessária qualificação mínima que a escola deve dar.

Esse motivo revela que os limites do sistema econômico do período acolhem somente uma parte da população e, segundo Júnior e Netto (2011, p. 48), “a educação, no meio rural, não se constituiu, historicamente, em um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada do Estado Brasileiro”. Esse fato pode ser notado, por exemplo, principalmente no Estado de São Paulo, onde as chamadas escolas isoladas<sup>5</sup> foram consideradas um “mal necessário”, marcadas por carências e com finalidades modestas (SOUZA, 2008). Nessa perspectiva, Romanelli (2012) argumenta que as desigualdades

---

<sup>5</sup> De acordo com Souza (2008, p. 46), “as escolas isoladas tornaram-se, em todo o Brasil, a expressão da ‘escolinha do bairro e da roça’ [...]. Ao longo do tempo, elas continuaram sendo instaladas em áreas urbanas e em bairros. Mas, de fato, cada vez mais elas foram identificadas como uma escola primária tipicamente rural”.

perpetuadas entre a zona urbana e a rural foram intensificadas pelo sistema educacional, principalmente se considerada a diferença no tempo de duração do nível primário. “Assim, nas escolas urbanas, prevaleceu o curso completo de quatro anos de duração, e nas escolas rurais, um curso de três anos, compreendendo programas mais simplificados” (SOUZA, 2008, p. 48).

A Primeira Conferência Nacional de Educação, realizada em 1927, estruturou o início das preocupações com o ensino no meio rural. Chegou-se ao entendimento de que “era preciso uniformizar por um lado, mas diferenciar por outro, uniformizar valores e sentimentos da cultura nacional e diferenciar a formação específica do aluno que frequentava escolas no campo ou nas cidades” (ALMEIDA, 2011, p. 283). A referida Conferência aconteceu na amplitude das mudanças pelas quais a sociedade estava passando e no contexto do Movimento da Escola Nova, o que significou uma tomada de posição à medida que objetivava assegurar escola para todos, considerando todas as camadas sociais e extinguindo os privilégios de classes (ROMANELLI, 2012). Passou-se a levar em conta o interesse do aluno, na proposta de interligar os conteúdos à sua realidade<sup>6</sup>.

Nesse cenário, Calazans (1993) destaca também as ideias do grupo dos pioneiros do ‘ruralismo pedagógico’, no qual predominavam princípios de uma escola típica rural, voltada aos interesses da região, fortalecendo os vínculos com a comunidade. Para tanto, “a crítica ao urbanismo constituiu-se num dos argumentos maiores utilizados no combate ao êxodo rural – idéias-chave do ‘ruralismo pedagógico’” (CALAZANS, 1993, p. 26-27).

No período posterior à década de 1930, importa sinalizarmos, o sistema educacional oscilou “entre os interesses das camadas populares por mais educação, educação que assegurasse *status* e os interesses das classes dominantes [...]. Reside aí a razão pela qual o ensino se expandiu, apesar de tudo, mas expandiu-se de forma insuficiente e distorcida” (ROMANELLI, 2012, p. 107). Em relação a esse período, Souza (2008) salienta as disposições fixadas nos princípios da Escola no Estado de São Paulo, consolidadas, principalmente, pelo Código de Educação do Estado de São Paulo (Decreto n.º 5.884, de 21 de abril de 1933), o qual estabeleceu a organização do ensino paulista até a década de 1960. O decreto aponta a ampliação do dever do Estado em relação à instrução pública; a

---

<sup>6</sup> Silva (2016) aprofunda as tendências consolidadas ao longo das pedagogias produzidas no século XX, problematizando, no âmbito dos estudos curriculares e revisitando algumas obras de Émile Durkheim, Antonio Gramsci e Hannah Arendt, a questão da transmissão cultural com centralidade ao conceito de conhecimento escolar. O estudo, de caráter teórico, buscou mapear possíveis alternativas para o pensamento curricular contemporâneo.

organização pedagógica manteve-se a mesma da citada anteriormente, com o acréscimo de um 5º ano, de caráter pré-vocacional. Porém, na Educação Rural, eram graves os problemas que os professores enfrentavam e, para saná-los, o Código sinalizava:

[...] a obrigação do poder público em dotar as escolas de instalação adequada, favorecendo a estabilidade do professor, pelas condições materiais e de conforto. Para essa finalidade, previa que as escolas isoladas se convertessem, gradualmente, no tipo de estabelecimento designado por granja escolar, compreendendo área cultivável de pelo menos três hectares, edifício com sala de aula e aposentos necessários à residência do professor (SOUZA, 2008, p. 78).

Na década de 1940, a expansão do ensino não deu conta de abranger a demanda da população que procurava a escola e acabou por configurar um sistema seletivo, envolvendo interesses divergentes (ROMANELLI, 2012). Foi a partir desse momento que a formação profissional e a educação técnica começaram a ganhar importância pelo fato de serem oportunidades de estudo.

A escolarização no meio rural continuava ligada ao objetivo de fixar as populações no seu ambiente. Porém, os currículos da cidade e do campo não se diferenciavam, uma vez que cabia à escola ensinar conhecimentos básicos para que, se o aluno fosse para a cidade, tivesse habilidades para se adaptar ao novo contexto. Segundo Souza (2008), é importante destacar a importância que a escola elementar dava para a formação do trabalhador, ligada à aplicação prática dos conhecimentos, pois as crianças normalmente não continuavam os estudos e entravam rapidamente no mercado de trabalho. Na omissão das responsabilidades do Estado, o professor era quem deveria lutar por melhores condições educacionais em meio às dificuldades enfrentadas (ALMEIDA, 2011). Para responder à demanda da formação de professores, a criação das escolas normais rurais pretendia contemplar currículos e conhecimentos voltados à realidade do campo.

É assim que estudos de Química e Física aplicadas à Agricultura, Economia e Administração Rural, Biologia Geral e Educacional, Zootecnia, Economia Doméstica, Higiene Rural, Educação Sanitária, Horticultura, Indústrias Rurais, figuram entre disciplinas da formação de professores rurais. O programa curricular, entretanto, não descuidava de disciplinas artísticas, como Música, Canto e Cultura Artística. Da mesma forma, os saberes da Psicologia, Filosofia e Sociologia complementam a formação docente (ALMEIDA, 2011, p. 288).

No final da referida década, o professor Lourenço Filho presidiu os estudos que culminariam nas Diretrizes e Bases da Educação. Encaminhado à Câmara Federal em 1948, o anteprojeto, que resultou na Lei n.º 4.024, foi votado apenas em 1961 (ROMANELLI, 2012). Seu envolvimento com as questões educacionais permitiu que, no início da década de 1950, publicasse um documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a fim de propor alternativas para a formação docente e para que houvesse melhorias na Educação Rural. Para ele, o professor assumia o papel de ‘guia da comunidade’<sup>7</sup>, e a escola, de ‘centro cultural do vilarejo’, abrangendo uma multiplicidade de funções e responsabilidades que atendessem aos desejos da população (ALMEIDA, 2011).

Nas décadas de 1960 e 1970, os programas para a educação do meio rural direcionavam-se para “educação e trabalho produtivo, educação e vida comunitária, educação e cultura” (CALAZANS, 1993, p. 34). Nos apontamentos sobre a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Romanelli (2012, p. 188) explicita que talvez sua única vantagem de fato seja “não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. [...] As escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham”. Essa Lei de Diretrizes e Bases se configurou como uma expansão da escolaridade e organização do sistema escolar, considerando o contexto social. Nessa direção, Calazans (1993, p. 30) argumenta que “o modelo de desenvolvimento é uma variável que interfere no estabelecimento de diretrizes e políticas para a educação rural”.

Na década de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, propôs mudanças na educação de 1º e 2º graus, nova nomenclatura, com o “objetivo geral de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas possibilidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). A determinação específica do tipo de formação que o estudante deveria receber, segundo Romanelli (2012), indicava para a capacidade de atuar conscientemente no meio social e político em que estava inserido. A referida autora interpreta que a autorrealização, citada na Lei, refere-se ao autoconhecimento, à interação do homem com o mundo e, no caso da escola, ao diálogo com a cultura, professores e colegas. No que se refere à organização curricular da escola, a Lei n.º 5.692, em seu Artigo 4º, propõe que:

---

<sup>7</sup> Segundo Almeida (2011), o professor era considerado um guerreiro que deveria lutar contra o analfabetismo, como se estivesse em uma batalha, incorporando as virtudes necessárias para guiar a sociedade.



Os currículos de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

O estabelecido na Lei dispõe, assim, uma base comum, geral, e outra especial, considerando suas relações de continuidade. Porém, Romanelli (2012, p. 262) cita que, para a zona rural, a aplicação da reforma foi uma incoerência, já que “uma das condições para que se implante a reforma é a integração de recursos humanos e materiais. Isso está muito longe de ser conseguido na maior parte de nossa zona rural, onde o isolamento das famílias e da escola é quase total”. O fator infraestrutura, assim, tornava-se limitante para a realização do que estava disposto na Lei.

Avançando em nossas digressões históricas, vale destacarmos que a década de 1980 foi marcada por novos movimentos que envolveram a luta da população camponesa e que continuaram configurando a educação como forma de garantir o desenvolvimento rural (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012). Na década de 1990, por outro lado, foram notáveis: a configuração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual, segundo Ortega e Fonseca (2004, p. 102), foi sancionada “como expressão das políticas educacionais gestadas neste contexto de transformações socioeconômicas por que passou o Brasil nos últimos anos”, bem como o início dos primeiros movimentos para a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo<sup>8</sup>, ocorrida em julho de 1998 em Luziânia (GO). Um dos principais objetivos da Conferência, de acordo com Kolling, Néry e Molina (1999, p. 22), foi “ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país”. Ainda segundo esses autores, no que se refere aos princípios pedagógicos, os currículos escolares deveriam ser transformados. Em outras palavras, envolveriam a formação global dos educandos, a relação com o trabalho na terra, com a cultura e com a sua história. Notamos aqui um efetivo direcionamento para a organização curricular das escolas do campo, propondo modificações para a seleção dos conhecimentos a serem ensinados. No contexto da conferência, emergiram as ideias para a proposta de

---

<sup>8</sup> Esta I Conferência resultou em um texto-base para debate e estudo, compreendendo compromissos, conceitos e desafios que subsidiariam as discussões a partir de então. Em 2004, foi realizada a II Conferência Nacional: Por uma Educação do Campo, também em Luziânia (GO), a qual contou com a participação de aproximadamente 1.100 pessoas e com representantes de diferentes segmentos sociais. Dentre outros objetivos, defendeu-se um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, com lugar estratégico para a educação (DECLARAÇÃO, 2004).

Educação do Campo, as quais resultaram na composição de um texto-base redigido por Kolling, Néry e Molina (1999). O texto-base define:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 26, grifos dos autores).

Por outra perspectiva, Silva, Pasuch e Silva (2012) argumentam que a Educação do Campo surgiu em contradição às propostas de adaptação dos conteúdos das escolas urbanas ao meio rural e aos projetos ligados à ocupação do território. Desse modo, “rejeita a imposição de um modelo educacional e pedagógico que nega as culturas, os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 59). Para Molina e Freitas (2011, p. 18), o conceito de Educação do Campo está vinculado “necessariamente ao contexto no qual se desenvolvem os processos educativos e os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa pela utilização desse território”, considerando o protagonismo dos trabalhadores rurais.

Em 2001, com a aprovação do Parecer CNE/CEB n.º 36 – que fundamenta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC, 2002) –, novos aspectos foram considerados quanto às questões educacionais da população do campo (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012). Mesmo que avanços e retrocessos tenham feito parte dessa trajetória, Júnior e Netto (2011, p. 54) apontam que o documento “consolidou reivindicações históricas das organizações e movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade para os diversos sujeitos, povos com identidades diversas que vivem no campo”. Percebemos então a importância do papel das políticas públicas para a Educação do Campo e a necessidade de articulação dos programas e estratégias no atendimento dos seus interesses e demandas (ORTEGA; FONSECA, 2004), integrando conhecimentos particulares e universais. Molina e Freitas (2011, p. 27) destacam que a escola do campo deve se relacionar ao desafio e à possibilidade de “articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação com a cultura e com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento”.

No que se refere ao cenário mais recente da Educação do Campo, Molina e Freitas (2011) apontam que ele se configura pela organização dos movimentos sociais<sup>9</sup> e sindicais, os quais fazem parte de um processo reconhecido como Movimento de Educação do Campo. De acordo com as referidas autoras, dentre algumas conquistas alcançadas nacionalmente, estão o Fórum Nacional de Educação do Campo, ocorrido em 2010, os programas educacionais e a intensificação do debate sobre o tema na agenda de universidades e outras instituições.

A seguir, apresentaremos a revisão de literatura, situando o leitor em relação às publicações atuais que envolvem o tema em questão.

## 2.2 REVISÃO DE LITERATURA

A fim de conhecermos os estudos desenvolvidos sobre a Educação do Campo no âmbito dos Estudos Curriculares, optamos por selecionar duas bases de dados para realizar a revisão de literatura, considerando, principalmente, a rigorosidade acadêmica que ambas contemplam. Destacamos que essa escolha não teve a intenção de dissociar as pesquisas encontradas, mas tratá-las como complementares, considerando a possibilidade de produzir uma maior abrangência na leitura sobre o tema. O levantamento das produções acadêmicas envolveu então a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) – e em alguns dos principais periódicos científicos, disponíveis por meio do SciELO (Scientific Electronic Library Online). Foi realizado um recorte temporal de sete anos (2009-2015), com o intuito de revisar teses, dissertações e artigos produzidos nesse período. Torna-se interessante justificar que, inicialmente, a escolha havia sido pelo estudo dos últimos cinco anos (2009-2013), considerando que o trabalho teve início em 2014. Assim sendo, ao longo da pesquisa, sentimos a necessidade de atualizar os dados, acrescentando os dois anos em que o estudo estava sendo construído (2014 - 2015). A referida revisão de literatura nos possibilitou

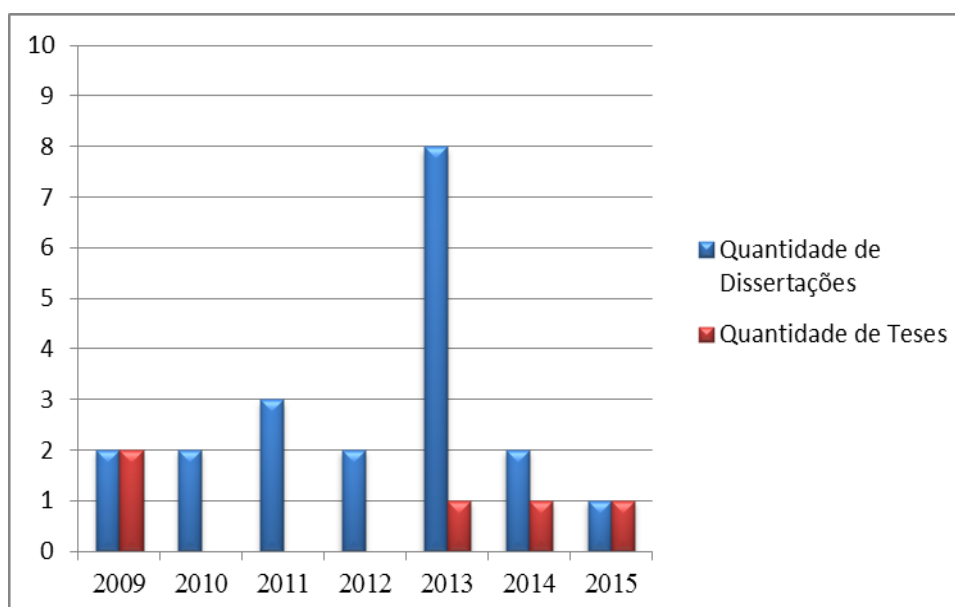
---

<sup>9</sup> Compreendemos com maior propriedade a atuação e a importância dos movimentos sociais para a consolidação da Educação do Campo quando buscamos entender a gênese desse conceito. Para Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 797), alguns elementos são comuns quando analisamos os Movimentos Sociais; são eles: “a existência de tensões na sociedade, a identificação de uma mudança, a comprovação da passagem de um estágio de integração a outro através de transformações de algum modo induzidas pelos comportamentos coletivos [...] dir-se-á que os comportamentos coletivos e os movimentos sociais constituem tentativas, fundadas num conjunto de valores comuns, destinadas a definir as formas de ação social e a influir nos seus resultados”.

diagnosticar aspectos centrais sobre as produções do contexto educacional em que se insere esta pesquisa.

A busca na BDTD foi realizada com base nos seguintes descritores: “Educação do Campo”, “currículo”, “conhecimento escolar” e “políticas educacionais”. A associação dessas palavras-chave permitiu-nos encontrar um total de 20 dissertações e cinco teses de doutorado, conforme distribuição temporal evidenciada a seguir (Figura 2).

Figura 2 – Distribuição das dissertações/teses por ano



Fonte: Pesquisa da autora (2016).

Além disso, também foi possível mapearmos essas produções acadêmicas considerando as suas abordagens metodológicas. Os estudos de natureza empírica totalizaram 19 dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado. Os de natureza teórica circunscreveram-se a apenas uma dissertação e uma tese.

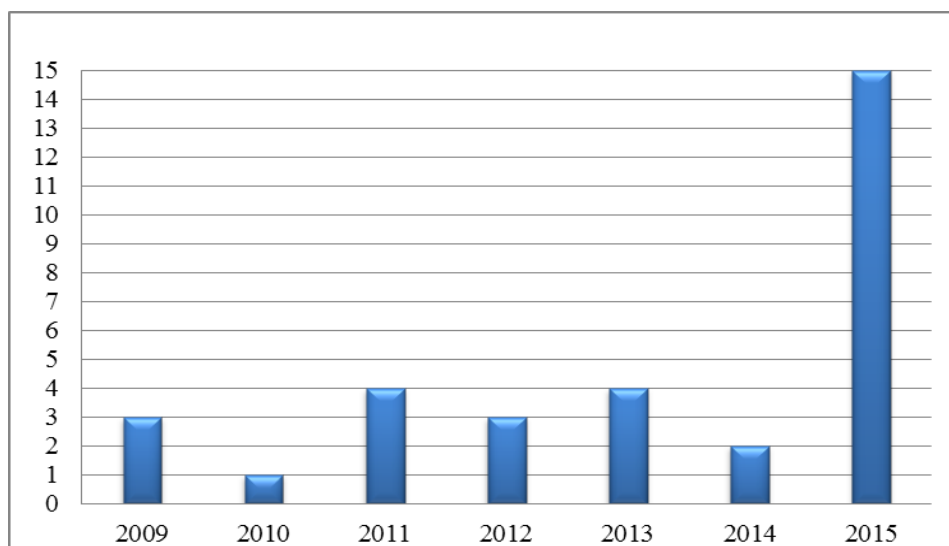
Figura 3 – Quantidade de dissertações/teses conforme a abordagem metodológica

Abordagem metodológica	Quantidade de dissertações	Quantidade de teses
<b>Empírica</b>	19	4
<b>Teórica</b>	1	1

Fonte: Pesquisa da autora (2016).

De forma complementar, como já foi assinalado, o levantamento realizado no SciELO totalizou 32 artigos no recorte temporal revisado. O descritor que subsidiou a pesquisa foi “Educação do Campo” e, como se pode analisar na Figura 4, o ano de 2015 foi o que apresentou maior número de publicações.

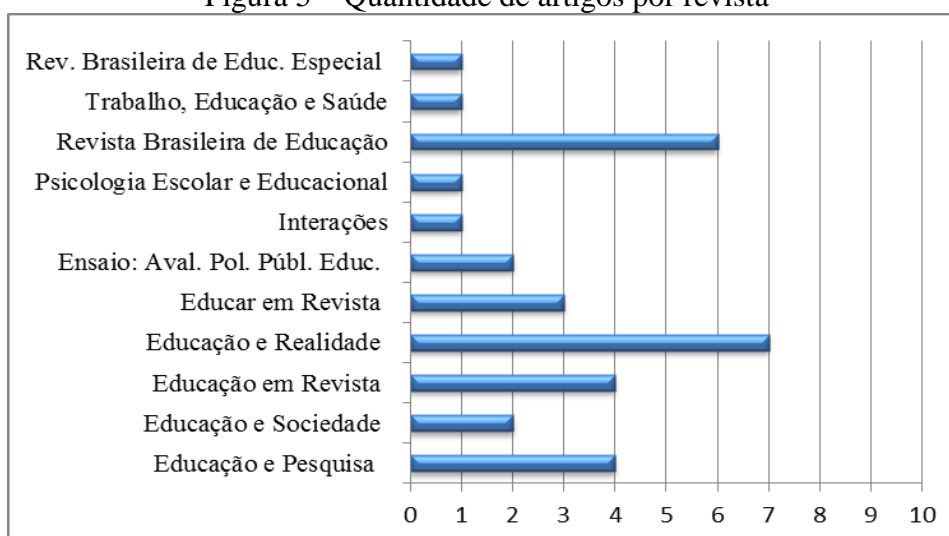
Figura 4 – Distribuição de artigos por ano



Fonte: Pesquisa da autora (2016).

Os artigos encontrados nessa base de dados foram publicados em 11 revistas distintas ligadas à área da Educação, com destaque para os periódicos *Revista Brasileira de Educação* e *Educação e Realidade*, que possuíram a maior concentração de textos científicos publicados no período, como é possível observar na Figura 5, a seguir:

Figura 5 – Quantidade de artigos por revista



Fonte: Pesquisa da autora (2016).

Ao realizar o diagnóstico da abordagem metodológica dos artigos, percebemos que predominaram os estudos empíricos.

Figura 6 – Quantidade de artigos conforme a abordagem metodológica

Abordagem metodológica	Quantidade de artigos
Empírica	19
Teórica	13

Fonte: Pesquisa da autora (2016).

Pelo exposto, as dissertações, teses e artigos que encontramos na BDTD e no SciELO totalizaram 57 publicações desenvolvidas nos últimos sete anos (2009-2015). Examinando e estudando cada um dos trabalhos, constatamos enfoques que direcionavam a Educação do Campo para: o ensino de disciplinas curriculares específicas (como geografia, matemática ou educação ambiental); Projeto Político-Pedagógico; alfabetização de jovens e adultos; políticas públicas; formação de professores; sociologia e filosofia da educação; programas educacionais; currículo; movimentos sociais; história da educação; cultura rural; participação e direitos sociais; fundamentos da educação; educação especial. A partir de uma análise mais detalhada das referidas produções, também foi possível agrupá-las em três tendências investigativas: práticas pedagógicas, estudos sociológicos, e formação de professores e currículo. Com a Figura 7, apresentada logo abaixo, podemos visualizar como essas pesquisas foram organizadas, indicando-se a predominância dos estudos sociológicos, da formação de professores e currículo, seguidos das práticas pedagógicas.

Figura 7 – Quantidade de produções por tendências investigativas



Fonte: Pesquisa da autora (2016).

Levando esses dados em consideração, selecionamos alguns trabalhos de cada tendência investigativa para serem apresentados neste momento, na intenção de abordarmos e problematizarmos aspectos relevantes, bem como os principais apontamentos investigativos derivados do assunto abordado.

No que se refere à abordagem das “Práticas Pedagógicas”, destacamos o artigo de Silva, Costa e Rosa (2011), intitulado *A educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo*. A pesquisa analisou os processos educativos gestados no Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã, com o objetivo de identificar os impactos, avanços e limitações que o referido projeto desempenha na alfabetização de jovens e adultos dos assentados/acampamentos de Minas Gerais. O estudo se insere na primeira tendência investigativa pelo fato de abordar a formação de educadores na perspectiva de construir a caracterização dos docentes e também das práticas por eles desenvolvidas, a fim de identificar os fatores que explicam a escolha de determinado conceito de alfabetização. A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas. O trabalho segue a direção de que a alfabetização/escolarização ultrapasse a mera aprendizagem de codificações de símbolos, mas que proporcione aos estudantes a observação da sua realidade, visando transformá-la (SILVA; COSTA; ROSA, 2011). Por meio da pesquisa, os autores constataram que muitos são os desafios e enfrentamentos vivenciados cotidianamente pelos estudantes e educadores, mas a sala de aula configura-se como espaço de processos importantes na garantia do direito à educação dos assentados. Para que o processo de alfabetização se efetive, ainda que diante das dificuldades encontradas, as estratégias devem ser decididas no diálogo coletivo; ressaltou-se a necessidade de momentos sistemáticos de análise que acontecem em sala de aula.

Ainda nessa primeira tendência, destacamos a dissertação intitulada *Organização do trabalho pedagógico nas Escolas do Campo: ensino de Geografia nos Anos Iniciais em Araucária, Paraná*, do autor Daniel José Gonçalves Pinto (2010). Foram analisadas as práticas pedagógicas presentes nas Escolas do Campo do referido município, enfatizando-se o ensino de Geografia e relacionando-o com as Diretrizes Municipais de Educação, formuladas em 2004. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com professores e diretores, e as questões abordavam temas variados sobre o trabalho pedagógico das Escolas do Campo na área da Geografia. Os documentos de Araucária apontaram que o sistema de educação se orienta na Pedagogia Histórico-Crítica, na intenção de que as decisões sejam buscadas coletivamente. O desenvolvimento da prática pedagógica do professor deve ser teorizada e partir do contexto de vivência da criança para alcançar a totalidade. O ensino de Geografia,

por sua vez, deve possibilitar o acompanhamento das transformações do espaço e dos saberes produzidos historicamente (PINTO, 2010).

O estudo constatou que, mesmo que os professores tenham conhecimento das Diretrizes Municipais e aproximem as vivências dos alunos às atividades em sala de aula, o paradigma da Educação do Campo não se configura no trabalho pedagógico. Quanto ao ensino de Geografia, destacou-se a importância da reformulação e reorganização dos conteúdos elencados no documento do município e a necessidade de estudo, investigação e efetivação de políticas públicas próprias para a Educação do Campo.

Na segunda tendência investigativa, denominada “Estudos Sociológicos”, encontramos o trabalho de Caldart (2009), intitulado *Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*. A autora buscou construir um entendimento sobre o contexto originário da Educação do Campo, bem como das tensões/contradições entre Movimentos Sociais e políticas públicas e Estado, procurando identificar impasses e desafios dessa trajetória, caracterizando-se um estudo teórico. A pesquisa foi orientada em pressupostos de Marx e considerou a perspectiva da inclusão da Educação do Campo na universalidade, assim como a experiência de classes, os movimentos sociais, o protagonismo dos trabalhadores no acesso ao projeto educativo, o rompimento da lógica do trabalho produtivo capitalista, entre outros. Suas ideias sobre a origem da Educação do Campo vinculam-se à luta e reação dos trabalhadores que se organizaram para ampliar olhares, radicalizando a Pedagogia do Movimento. Ao encontro dessa ideia, a autora argumenta: “talvez isso incomode a alguns: a Educação do campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)” (CALDART, 2009, p. 40).

Para a autora, faz-se necessário reconhecer os processos históricos produtivos e formadores do homem do campo, destacando que “na sua origem, o ‘do’ da Educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido [...]” (CALDART, 2009, p. 41). As tensões e contradições que envolvem a dinâmica do capitalismo, a Pedagogia do Movimento e as políticas públicas, movimentos sociais e Estado servem para pressionar e impulsionar novos projetos, uma vez que se torna preciso ampliar as lutas e o leque de alianças para além do campo. Ainda, sinalizou para um projeto de agricultura que não siga a lógica objetiva dos negócios e do capital financeiro, atribuindo à Pedagogia do Movimento um caráter educativo a favor da preparação dos trabalhadores para a construção de um novo modelo de produção.



A fim de complementar a tendência dos “Estudos Sociológicos”, apresentamos um segundo trabalho, intitulado *Educação do Campo: embate entre Movimento Camponês e Estado* (RIBEIRO, 2012). O estudo é de natureza teórica e buscou refletir sobre os embates entre os diversos movimentos sociais e populares do campo – caracterizados no âmbito do movimento camponês, orientado, entre outros princípios, pela busca de um modelo de sociedade que confronte com o neoliberal – e o Estado brasileiro, apontando para limites e desafios. Dessa forma, foram selecionados: a Escola Itinerante dos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) – no que se refere ao Movimento Camponês – e o Programa Escola Ativa – no que se refere às políticas de Estado.

Segundo a autora, a hipótese que sustentou o trabalho é que as concepções civilizatórias e urbanas da Escola Ativa – programa resultante de um acordo entre o Banco Mundial e o Ministério da Educação – contribuem para subtrair as conquistas do Movimento Camponês para a Educação do Campo, uma vez que podem ser interpretadas como reação do Estado para atingir o Movimento (RIBEIRO, 2010). Além disso, dois fatores somam-se a este: um está ligado ao fato de que a Escola Itinerante do MST do Estado do Rio Grande do Sul foi impedida, pela Secretaria de Educação (SE/RS), de continuar funcionando “e, sem ouvir os pais, os educadores, os educandos e a comunidade acampada, removeu cerca de 500 crianças para escolas-polo nas sedes dos municípios” (RIBEIRO, 2010, p. 470). O outro fato relaciona-se ao PRONERA, pelo Acórdão 2.653/2008 do Tribunal de Contas da União, “que proíbe o pagamento de bolsas aos professores que são funcionários públicos. Também o Ministério da Educação (MEC) se manifestou proibindo o pagamento de bolsas aos alunos, justificando não haver legislação que as autorizasse” (RIBEIRO, 2010, p. 474). As conclusões da pesquisa apontaram para a dificuldade que os trabalhadores enfrentam na efetividade das propostas pedagógicas e na realização do projeto de formação humana que almejam.

Na terceira tendência investigativa, “Formação de Professores e Currículo”, salientamos a dissertação intitulada *Formação continuada de professores na escola do campo: com a palavra os docentes do Ensino Médio* (SPERANDIO, 2013). A autora buscou investigar a formação continuada dos professores que atuam no ensino médio, objetivando compreender de que forma esse processo se desenvolve no âmbito da Escola Pública do Campo. O estudo de caso foi realizado em uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio situada no município de São Roque do Canaã (ES), e os procedimentos metodológicos envolveram observação, questionário, entrevista e análise documental.

Considerando a importância de os professores do ensino médio conhecerem os saberes práticos e teóricos que fazem parte da vida dos estudantes, a pesquisa está embasada na abordagem sócio-histórica e valoriza a formação continuada tanto em situações institucionais sistematizadas, na troca com os pares e na interação com a realidade vivida.

Assim, a pesquisa possibilitou afirmar que os programas de formação inicial e continuada dos professores do campo priorizam a área de atuação do ensino fundamental e não contemplam o ensino médio<sup>10</sup>. Segundo ela, mesmo que os professores tenham formação em nível superior, “há uma diversidade de saberes que integra as escolas, a vida dos estudantes e professores que precisaria ser reconhecida e compreendida com intencionalidade na formação continuada dos docentes desta etapa de ensino” (SPERANDIO, 2013, p. 71). Os resultados da pesquisa apontaram que, em muitos casos, a qualificação acontece por meio de iniciativa particular e direcionada à área de atuação de cada profissional. As atividades e os projetos escolares organizados pela equipe de gestão se restringem a finalidades pedagógicas, e “essa dinâmica que se instaurou na escola não adquiriu uma condição de reflexão e ação sistematizada com intencionalidade formativa para os docentes” (SPERANDIO, 2013, p. 148). A autora destaca a importância de se integrar professores e movimentos sociais do campo em debates e diálogos, uma vez que o processo de formação continuada sinaliza a necessidade de políticas públicas que superem a precariedade de oferta do ensino médio e das condições de trabalho e carreira desses profissionais.

Nessa mesma tendência, acrescentamos o trabalho de Menezes (2012), *Educação do campo no semiárido: o currículo na perspectiva da contextualização e da organização social*. Por se tratar de um dos temas de interesse da presente dissertação, abordaremos esta pesquisa de forma mais detalhada na revisão de literatura, a fim de proporcionar um maior entendimento do assunto. O problema norteador da pesquisa estudada foi: qual é a relação entre o processo de contextualização do currículo e a organização social, no âmbito da educação do campo semiárido? O enfoque metodológico baseou-se no materialismo dialético e nos princípios da educação popular. As técnicas que constituíram a coleta de informações foram entrevistas (realizadas com técnicos pedagogos, professores e lideranças sociais) e análise documental (proposta político-pedagógica das escolas).

---

<sup>10</sup>Relacionando este indicativo às Políticas Públicas para o Ensino Médio, podemos atribuir justificativa ao recente dever do Estado com esta etapa da Educação Básica, uma vez que a obrigatoriedade era focalizada ao Ensino Fundamental.

A autora iniciou o trabalho apresentando o objeto de estudo e destacando a importância da contextualização e do lugar de vida como fundamentais para a Educação do Campo e para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, “pensar o local, conhecê-lo, descobrir suas peculiaridades e potencialidades, problematizando-as são procedimentos que foram se materializando nesta experiência, o princípio teórico-metodológico da contextualização” (MENEZES, 2012, p. 14). Ao abordar a trajetória histórica, relacionou os conceitos estudados (educação popular, movimentos sociais e organizações populares) com os fundamentos da Educação do Campo e do currículo na perspectiva da contextualização. Segundo Menezes (2012, p. 37), “a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares por meio da educação”. Dessa forma, as referências políticas dos movimentos sociais aproximaram-se com a educação popular e constituíram-se como inspiração para as experiências educativas do campo.

O estudo apontou a fragilidade das iniciativas do poder público com a proposta de contextualização da educação do semiárido e com as práticas educativas das organizações e movimentos sociais. Por outro lado, verificou que a proposta de trabalho de Uauá promoveu mudanças importantes para se pensar práticas de currículo que aprofundem conhecimentos sobre o local onde os estudantes vivem. Segundo a autora, “a contextualização do currículo é, sem dúvida, uma proposta contra-hegemônica e contraditória [...]. A educação do campo semiárido é um projeto que não cabe na lógica e nas condições criadas pelo modelo capitalista de produção” (MENEZES, 2012, p. 105). Assim, o estudo apontou para a necessidade de fortalecer a interação entre as práticas educativas que acontecem no âmbito dos movimentos sociais e os componentes curriculares das escolas, a fim de promover uma educação contextualizada e comprometida com a justiça social.

Diante da análise de cada tendência investigativa encontrada, na relação entre os Estudos Curriculares e a Educação do Campo, evidenciamos que poucas publicações abordaram o tema em questão. Especificamente, o currículo escolar foi destacado em apenas seis das 57 pesquisas que totalizaram o estudo. Portanto, a importância desta dissertação pode estar concentrada no entendimento de que, no recorte temporal que envolveu os últimos sete anos (2009-2015), considerando os textos disponíveis nas bases de dados BDTD e SciELO, nenhum dos trabalhos realizou debates sobre o conhecimento escolar nas Escolas de Educação Básica do Campo. A proposta que apresentamos nesta dissertação, enfim, baseia-se em discutirmos sobre um conceito que recebeu pouco tratamento analítico na literatura revisada e analisada. Vale ainda enaltecer que, mesmo que tenham sido sinalizados trabalhos

sobre o currículo, as discussões não se aproximam de investigações sobre o conhecimento escolar em particular<sup>11</sup>.

Ao longo deste capítulo, apresentamos, então, uma retomada histórica, através de algumas digressões temporais, da constituição da Educação do Campo no Brasil. De forma complementar, realizamos uma revisão da literatura envolvendo as publicações científicas encontradas no País nos últimos anos. Constatamos uma tendência em ressignificar as políticas públicas para a Educação do Campo, priorizando a noção de reconhecimento cultural das demandas advindas dessas populações. Ao mesmo tempo, fez-se possível observar uma intensificação dos estudos acadêmicos sobre essa temática. Todavia, as questões concernentes aos processos de seleção e de organização do conhecimento escolar, centrais para os Estudos Curriculares, recebem pouca atenção investigativa na produção recente sobre a Educação do Campo. Na continuidade desta dissertação, apresentaremos, no próximo capítulo, uma revisão conceitual de questões concernentes ao campo dos Estudos Curriculares, envolvendo o entendimento dos processos e condições investigativas que o delineiam e configuram.

---

<sup>11</sup> Também encontramos esta constatação nos estudos de outros autores do campo dos Estudos Curriculares, ao destacarem que a temática do conhecimento escolar tem sido secundarizada nos objetivos educacionais da atualidade (MOREIRA, 2007; GABRIEL; CASTRO, 2013; YOUNG, 2013; SILVA; GALIAN, 2016).

### 3 CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR: CONSTRUINDO INTERPRETAÇÕES E SENTIDOS

Às vezes, tornamos as coisas um tanto complicadas para entender sua simplicidade óbvia; em outros casos, elas parecem ser simples, e perdemos de vista sua complexidade. Temos uma sensação contraditória ao falar do currículo, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores [...]. Por outro lado, [...] damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar (SACRISTÁN, 2013c, p. 16).

A epígrafe, de José Gimeno Sacristán (2013c), nos propõe pensarmos que o currículo exige desvelar os seus aspectos simples, sem perder de vista a sua complexidade, de forma que nosso posicionamento seja condizente com o valor que ele representa para a escolaridade. Considerando, então, “que ele é um componente formador da realidade do sistema de educação no qual vivemos; poderíamos dizer que o currículo dá forma à educação” (SACRISTÁN, 2013a, p. 9).

Como veremos no decorrer do presente capítulo, o conceito e a utilização do termo currículo aparecem, desde as primeiras menções, associados à ação de selecionar e ao conjunto unificado do que era ensinado (SACRISTÁN, 2013a). Por esse motivo, podemos afirmar que o termo refletiu as mudanças da sociedade nos diferentes aspectos, tornando-se decisivo para a estruturação do sistema educativo (ROMANELLI, 2012). A fim de compreender todo esse processo, buscamos suporte em diferentes autores do campo de interesse deste estudo, na tentativa de ampliarmos nosso entendimento sobre as teorizações construídas sobre o assunto.

Nessa perspectiva, propomos, inicialmente, reflexões em torno da constituição histórica do termo currículo e de como ele vem se modificando e se configurando ao longo do tempo. Na continuidade, o texto aborda conceitualizações diversas que nos ajudam a entender algumas de suas significações, em conjunto com os debates que centram a importância no conhecimento escolar. Essa questão vem se constituindo como foco de estudo à medida que a escola passou a assumir diversas responsabilidades sociais e acabou por restringir as possibilidades curriculares de acesso ao conhecimento (SACRISTÁN, 1998a). Esses entraves nos motivam na construção deste capítulo, considerando, com Sacristán (2013a, p. 11), que “o campo em torno do currículo é um território de inevitável discussão”.

### 3.1 CURRÍCULO: ALGUMAS COMPREENSÕES HISTÓRICAS

Os debates construídos em torno do contexto educacional constituem-se importantes meios para pensarmos a educação. Diante de uma pluralidade de temas em questão, as reflexões centradas no currículo indicam que foram diversas as concepções e posicionamentos que envolveram tais discussões ao longo do tempo e configuraram as experiências das escolas na atualidade.. Sacristán (2013c) destaca que o termo currículo deriva do latim, *curriculum*. Já na Roma antiga, era utilizado para significar *carreira*, uma vez que representava a ordenação do êxito profissional do cidadão.

O pensamento pedagógico que contribuiu para a escolaridade moderna está relacionado com as revoluções burguesas do século XVIII e com o Iluminismo, quando o valor dos indivíduos é resgatado, rompendo-se com diversas coerções do desenvolvimento pessoal (SACRISTÁN, 1998b). Em meados do século XIX, com o filósofo Herber Spencer, surgiram as primeiras preocupações com os conhecimentos considerados relevantes, visto que a ciência estava adentrando o mundo da indústria, associando-se à tecnologia e se tornando a expressão do desenvolvimento do capitalismo (SOUZA, 2008). Spencer apostava na educação moral como projeto para disciplinar as condutas e, assim, “a escola é colocada a serviço do grande empreendimento de moralização dos costumes” (SOUZA, 2008, p. 27). No que se refere ao contexto brasileiro, Souza (2008) aponta que o final do século XIX marcou a renovação dos programas do ensino primário, considerando os debates políticos sobre a educação popular.

Outra perspectiva teórica nos leva a entender que uma das origens do currículo como objeto de estudo e pesquisa foi nos Estados Unidos, nos anos 1920, impulsionada pelas ideias de um grupo ligado à administração e que encontrou no livro de Bobbitt, *The curriculum*, a expressão máxima de suas concepções (SILVA, 2010). Nesse modelo curricular, os estudantes eram considerados um produto fabril e o discurso que predominava se baseava na especificação de objetivos, procedimentos, métodos e resultados para atender à escolarização de massas. Para Lopes (2008), o currículo tinha o dever de moldar as crianças, a fim de garantir a elas uma formação eficiente, sustentada nas atividades do adulto produtivo. Dessa forma, “para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, ‘aquilo’ que Bobbitt definiu como sendo currículo tornou-se uma realidade” (SILVA, 2010, p. 13). Os estudos de Lopes e Macedo (2011, p. 21), por sua vez, apontam que:

Na virada para os anos 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares.

O projeto educativo que marcou a escola brasileira, no período republicano, consistia em princípios de combater os maus costumes, o vício e a indolência, e foi nesse momento que “a graduação do ensino em séries subsequentes, correspondendo cada uma a um ano letivo, permitiu, por sua vez, a racionalização curricular, ou seja, a distribuição metódica e sistemática do conhecimento a ser transmitido na escola” (SOUZA, 2008, p. 43). Com Souza (2008), percebemos que muitas das práticas que se configuraram na escola republicana perduram até hoje e podem ser percebidas no cotidiano educativo. São exemplos: a formação de filas, a chamada, o ditado, as provas escritas, o registro do cabeçalho no caderno, entre outros. A partir do período da República, no contexto brasileiro, a leitura e a escrita tornaram-se indispensáveis para a aquisição de novos conhecimentos e marcaram lutas em torno de quais seriam os melhores métodos, livros ou modelos de caligrafia, caracterizando saberes úteis, com possibilidade de aplicação prática (SOUZA, 2008).

Vertentes progressistas também caracterizaram as primeiras décadas do século XX. Lideradas por John Dewey, centravam a preocupação na construção da democracia, considerando os interesses dos estudantes no planejamento curricular (SILVA, 2010). Em virtude desse princípio, “a escola deve ser democrática para que a sociedade seja democrática [...]. Dewey acredita ser possível a solução dos problemas sociais por um maior foco no currículo” (LOPES, 2008, p. 74). Assim, as disciplinas escolares tornavam-se fundamentais para que as crianças desenvolvessem a criatividade e outras habilidades básicas essenciais. Ainda segundo Lopes (2008), o processo de ensino-aprendizagem era considerado uma experiência viva e pessoal, focalizado na comunidade e na possibilidade de ser utilizado como descoberta dos desejos e atividades infantis. Os ideais de Dewey ainda previam que uma atmosfera escolar adequada cultivaria “a independência dos indivíduos, o saber tomar decisões coletivas, a aceitação de ponto de vista diferente do próprio, o respeito à vontade da maioria” (SACRISTÁN, 1998b, p. 160). Porém, mesmo que tal concepção tenha construído argumentos e questionamentos importantes, Silva (2010) salienta que a influência dessa perspectiva não se refletiu da mesma forma que a de Bobbitt, principalmente na construção de um campo consolidado de Estudos do Currículo.

Em 1949, Ralph Tyler publicou um livro que fortificou o modelo de currículo proposto por Bobbitt e ganhou força em diversos países, como Estados Unidos e Brasil. Segundo Silva

(2010, p. 25), “o paradigma formulado por Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento [...]. O currículo é, aqui, essencialmente uma questão técnica”. A ideia que predominava, nos argumentos de Lopes (2008), era a de que as escolas educariam de maneira mais eficiente se reproduzissem o sistema de administração das fábricas, desconsiderando o caráter imprescindível do currículo como prática cultural. Nesse sentido, a teoria que derivou desses pressupostos difundiu a crença de que, para a construção dos currículos, era preciso “seguir uns passos precisos, determinar em níveis de progressiva definição as metas da escola, apoiando-se em conhecimentos seguros e em técnicas de gestão e de análise de aprendizagens e de necessidades sociais” (SACRISTÁN, 1998b, p. 166). As diversas transformações que caracterizaram esse momento delegaram novas responsabilidades para a escola, a qual passou a se envolver com a resolução de problemas sociais e a necessidade de contemplar saberes que fossem úteis para a vida dos estudantes, resultando na criação de diferentes teorias curriculares<sup>12</sup> (LOPES; MACEDO, 2011).

Na Inglaterra, a crítica ao currículo deu-se pelo viés sociológico. Segundo Robert (2012, p. 161), nas décadas de 1960 a 1980, a Nova Sociologia da Educação (NSE) caracterizou o campo da pedagogia “por um desejo de descrever, analisar, compreender ou dominar os processos reais que ocorrem nas escolas e salas de aula”, preocupando-se com fenômenos de seleção, estruturação e legitimação dos conhecimentos selecionados nos currículos. Um livro publicado em 1971, *Knowledge and control*, de Michael Young, marcou o início da NSE, centrando “seu interesse em analisar como as funções de seleção e de organização social da escola, que subjazem nos currículos, se realizam através das condições nas quais seu desenvolvimento ocorre” (SACRISTÁN, 2002, p. 19). Além disso, tratava o conhecimento como questão básica e buscava investigar as conexões entre currículo e poder, na perspectiva da construção social, colocando em questão as categorias curriculares que haviam se configurado (SILVA, 2010). Nesse movimento de denúncia a uma imagem alienante que o conhecimento vinha assumindo na escola, Young juntou-se a outros escritores da NSE que aderiram fortemente à proposta. Dentre eles, Robert (2012) cita como de grande influência as ideias de Jean-Claude Forquin, o qual vincula a centralidade da escola à da cultura, uma vez que a educação transmite, de alguma forma, a cultura de uma sociedade em um determinado tempo por meio dos conteúdos selecionados. Segundo ele, o relativismo

---

<sup>12</sup> Para essa reconstituição do campo do currículo, estamos nos valendo de abordagens teóricas diferenciadas entre si, o que não significa que estejamos fixando articulações ou pontos de convergência.



sociológico atua inegavelmente no ensino, sob a forma de pensar a ação de ensinar, questionando:

Como ensinar sem um mínimo de segurança sobre a validade do que é ensinado, validade que seja superior aos simples contornos do pequeno círculo onde se confinam o professor e os seus alunos e ultrapassando o simples facto de ocupá-los com qualquer conteúdo? (ROBERT, 2012, p. 164).

Tais posições conduziram a críticas sobre a estratificação hierárquica dos saberes e marcaram o surgimento de um universalismo sensível que desvia de contextos culturais restritivos e se baseia em um currículo unitário, construído por valores transculturais (ROBERT, 2012). Buscando argumentos em Forquin, Gabriel e Castro (2013) analisam que as questões por ele suscitadas possibilitam pensar os limites do campo discursivo da epistemologia social escolar, permitindo fixar o conhecimento escolar em meio a um sistema de diferenças e de lutas. Segundo as pesquisadoras brasileiras, torna-se importante a construção de um quadro de significação que “ofereça ferramentas para melhor compreender esse conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados, organizados, normalizados e rotinizados em meio às lutas de significação travadas em um sistema discursivo específico chamado escola” (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 94).

De outra forma, o contexto educacional brasileiro foi influenciado significativamente pelas ideias do sociólogo Durkheim, o qual apresentou uma visão singular acerca das funções da escola. Sob essa perspectiva, ainda que não seja efetivamente curricular, seria necessária a construção de “uma escola que integra as novas gerações, que permite o acesso de todos aos saberes universais, que seleciona e promove os melhores, que prepara para ocupar um determinado lugar na divisão do trabalho, que promove a ascensão individual e a social” (VALLE, 2008, p. 98). Porém, foi apenas na década de 1970, com a implantação da disciplina “currículos e programas” nos cursos de formação docente, que o campo do currículo efetivamente se estruturou, mesmo que fortalecido pela transferência de modelos educacionais americanos adaptados à ordem técnico-burocrática instituída pelo Regime Militar em 1964 (VALLE, 2008).

Essas reflexões se tornam de grande importância para percebermos que o currículo se configurou historicamente dentro de um contexto cultural, político, social e escolar, carregado de valores e pressupostos que foram sendo decifrados a fim de descobrir os mecanismos que operam no seu desenvolvimento (SACRISTÁN, 1998a). O que em determinado momento foi

considerado como currículo expressou visões e concepções do pensamento educativo que projetaram as relações entre a escolarização e a sociedade (SACRISTÁN, 1998b).

Na próxima seção, apresentaremos as considerações e conceitualizações de diferentes autores sobre o currículo, buscando ampliar essa elaboração de um campo de teorizações e problematizações sobre o assunto.

### 3.2 CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR: CONCEITOS, CONTEXTOS E DESAFIOS

Diante dos apontamentos feitos até este momento, identificamos que são muitos os pressupostos que circundam as teorizações sobre o currículo e produzem significado ao termo. Os estudos de Sacristán (1998a, p. 15) apontam para o fato de que

É difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social ou pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos.

Por esse motivo, buscamos diversos argumentos, com o objetivo de demonstrar que as definições sobre currículo contribuem para reforçar a sua dinamicidade no contexto da escola, uma vez que os estudos de Silva (2006, p. 21) propõem que o entendamos como “um espaço, um campo de produção e de criação de significado. No currículo se produz sentido e significado sobre vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes”. Por esse viés, podemos perceber que, dentre outros aspectos, o currículo constitui-se de relações sociais, marcando um processo de constante transformação e mudança. Sacristán (1998a, p. 34, grifos do autor) propõe uma primeira aproximação da definição de currículo como “*o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada*”. Desde a sua definição nos macrotextos até a sua representação no microtexto da sala de aula, o currículo é vinculado a disputas e negociações em torno do poder, do domínio da cultura e da significação de diferentes grupos.

A reflexão em torno desses aspectos envolve pensarmos, de acordo com Sacristán (1998a), que o esclarecimento do campo curricular exige uma análise crítica e elaborada que,

muitas vezes, é evitada pelo pensamento pedagógico dominante. Apple (2003), de outra perspectiva, argumenta na direção de que análises consideradas completamente sérias devem envolver, no seu âmago, uma atenção especial aos condicionantes que moldam o terreno em que a educação atua. Já para Young (2014), em elaboração recente, a criticidade envolve analisarmos os pontos fracos e fortes dos currículos atuais e defende o argumento de que os aspectos crítico e normativo devem se complementar um ao outro. Assim, em suas palavras, “a *visão normativa* da teoria do currículo se torna uma forma de tecnicismo – dizer aos professores o que fazer – se estiver separada de seu *papel crítico*” (YOUNG, 2014, p. 194, grifos do autor). Então, nesse processo de construção de significados para o currículo, torna-se fundamental pensarmos em críticas que vislumbrem alternativas para o contexto analisado. Podemos pensar, com Sacristán (1998b), que o saber sobre o currículo não é um guia de passos a serem seguidos, mas pode nos ajudar a discutir constantemente sobre o que parece dado e natural, sobre tornar explícito o que está oculto, sobre questionar a realidade, sobre analisar e comparar experiências e sobre as inovações pedagógicas.

Em oposição à ideia de ser considerado como um objeto estático, Sacristán (1998a, p. 16) aponta que o currículo é práxis e expressa a função socializadora e cultural da escola por meio de práticas diversas que estabelecem diálogo entre a sua realização e todos os atores envolvidos no processo educativo – “é o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela”. À medida que o currículo se molda dentro do sistema educativo, manifesta, também, os interesses de cada instituição, atribuindo finalidades diversas a esse processo; por isso, o referido conceito, de acordo com Silva (2006, p. 27), “está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”. Na tentativa de buscar a gênese desse conceito, Sacristán (2013c, p. 19) sinaliza que “o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido”.

Por fazer parte de práticas variadas que não se resumem apenas às pedagógicas, ele envolve ações que são de ordem política, administrativa, de avaliação, de ensino, de criação intelectual, as quais, de uma forma ou de outra, incidem na ação pedagógica (SACRISTÁN, 1998a). É nesse sentido que entendemos a amplitude da atuação curricular e as diversas possibilidades de concretizar o projeto educativo. Por esse motivo, é preciso abordar o fato de que “a fonte do currículo é a cultura que emana de uma sociedade. Sua seleção deve ser feita

em função de critérios psicopedagógicos, mas é preciso considerar antes de mais nada a que ideia de indivíduo e de sociedade servem” (SACRISTÁN, 1998b, p. 155).

Os apontamentos destacados remetem aos estudos de Young (2014), segundo os quais a educação deve se preocupar em capacitar as pessoas a adquirir um conhecimento que transcenda a experiência pessoal, como uma atividade especializada. Assim:

Os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas. Precisamos entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado (YOUNG, 2014, p. 198).

Ainda sob a perspectiva desse autor, a emergência das sociedades modernas configurou o desenvolvimento de instituições educativas específicas, e o conhecimento, em geral, passou a ser organizado basicamente para ser transmitido de uma geração a outra. É importante destacar que Young (2007, 2014) contesta a ideia da palavra “transmissão” como um processo de mão única, como um modelo mecânico, passivo e unidirecional da educação<sup>13</sup>. Para o sociólogo, a transmissão supõe “explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento. A ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta ‘Que conhecimento?’” (YOUNG, 2007, p. 1.293), colocando em questão qual seria de fato a responsabilidade da escola.

Diante dessas considerações, nosso estudo vem ao encontro dos argumentos de Moreira e Candau (2008, p. 18), ao entenderem o currículo como:

As experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

De fato, essa concepção de currículo permite olharmos para uma amplitude de possibilidades e oportunidades que reiteram a sua importância no processo educativo e o

---

<sup>13</sup> Silva (2016) aprofunda esse posicionamento em seu artigo *Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea*. No estudo, argumenta que a “constituição dos currículos escolares, assim como dos processos de seleção dos conhecimentos a serem ensinados, precisam ponderar a relevância e a urgência de se produzir uma reflexão crítica sobre os modos de transmissão cultural mobilizados nas diferentes cenas pedagógicas” (SILVA, 2016, p. 162-163). Assegura, então, a importância de que os entendimentos pedagógicos produzidos ao longo do último século, no Brasil, passem por um deslocamento, uma vez indicada a fragilidade nos processos de transmissão cultural que acontecem na escola.

situam como o coração da escola (MOREIRA; CANDAU, 2008). Assim, em meio a tensões, contradições e jogos de poder que cercam o contexto educacional, o conhecimento escolar torna-se central na configuração do currículo. Nesse sentido, destacamos os estudos de Pacheco (2006, p. 256), ao propor que “o que mais define e caracteriza o percurso constitutivo do Currículo é o conhecimento, alfa e ômega da escola”, considerando, também, que “não é possível ter uma teoria do currículo sem uma teoria do conhecimento” (YOUNG, 2014, p. 193).

A seleção e a organização do ensino precisam consolidar processos curriculares que potencializam o conhecimento escolar, visto que consideramos como argumento central o fato de ele possuir “características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 22). Na compreensão da escola como local privilegiado para ampliar as oportunidades de aprendizado dos estudantes, refletir sobre o conhecimento escolar torna-se fundamental na constituição de currículos que objetivam transcender o âmbito experiencial. Sacristán (2013c) contribui com esse debate ao argumentar que, “quando se propõe um projeto de cultura para a escolaridade, devemos avaliá-lo em função do que ele pode chegar a se transformar uma vez traduzido em *conhecimento escolar*” (SACRISTÁN, 2013c, p. 21, grifos do autor). Segundo ele, as críticas construídas em torno da cultura escolar precisam dirigir-se às formas escolares de conhecimento, considerando que, em algumas ocasiões, um panorama de caricaturas conduz o que se entende por saberes e conhecimentos escolares. A exigência de debates vivos, inacabados e flexíveis sobre o conhecimento escolar aponta para o fato de que ele não é uma categoria homogênea, mas peculiar, considerando a pluralidade de períodos e públicos a que se destinou ao longo da história. A ampliação dos valores que a escola deveria atender fez com que ela assumisse uma multiplicidade contraditória de quais são os seus reais objetivos (SACRISTÁN, 2013c).

Ao direcionarmos o debate para o contexto brasileiro, no que se refere ao dualismo de uma escola do conhecimento para os ricos e de acolhimento social para os pobres, Libâneo (2012) sustenta a necessidade de se assegurar a todos os saberes públicos que independem de circunstâncias e interesses particulares, incorporando práticas socioculturais aos processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, Miranda (2005) propõe a reflexão de que a escola, constituída sob o princípio do conhecimento, está dando lugar ao princípio da socialidade, quando “o importante é que os alunos permaneçam na escola, disponham de tempo e de espaço para que possam desfrutar o que ela possa lhes oferecer” (MIRANDA, 2005, p. 643). Mesmo que a oportunidade de adquirir conhecimentos também esteja incluída na proposta, o fundamental é que os alunos possam viver experiências de cidadania, formação de valores

sociais e convivência. Segundo a autora, o termo socialidade refere-se a um tempo/espaço que efetiva o pertencimento no mundo, secundarizando a tarefa de instrução, pois está em causa mudar a maneira de compreender a educação, principalmente por quem a realiza na prática.

. Os estudos de Galian e Sampaio (2012, p. 405), de sua perspectiva, apontam para o fato de que o atendimento das crescentes exigências consideradas socialmente importantes “torna cada vez mais difícil delimitar as possibilidades do trabalho educativo escolar e contemplar equilibradamente as demandas na seleção e composição do currículo da escola básica”. Ainda salientam alguns sinais das discussões em torno de uma cultura comum na sociedade atual, ligada à mudança social e ao acesso de todos a um conhecimento sistematizado, considerando o acolhimento das opiniões e experiências dos alunos, avançando nas análises curriculares que possibilitam intervenções na vida em sociedade. Em seus estudos recentes, Gabriel e Castro (2013) defendem que a escola se apresenta como um terreno fértil de articulação das lutas hegemônicas contemporâneas. Frente a isso, questionamos sobre o que está acontecendo no seu interior, sobre quais demandas tencionam a sua definição e como é feita a gestão dessas demandas, ao mesmo tempo em que deve se preocupar com a socialização dos conhecimentos.

Na interface dos estudos de Sacristán (1998a), encontramos a incidência de que a escola vem assumindo uma concepção globalizadora de educação, a qual influencia e regula as decisões curriculares. Segundo ele, é esclarecedor que componentes culturais mais amplos sejam incluídos na gama de pretensões da escolaridade, porém apresenta-se o problema central de que se obtenha um consenso social e pedagógico que fortaleça o projeto educativo. Frente às expectativas postas sobre a escola, destaca:

Exige-se dos currículos modernos que, além das áreas clássicas do conhecimento, dêem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram para novos meios de comunicação, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do ambiente, etc. (SACRISTÁN, 1998a, p. 58).

Por isso, aponta que “a seleção cultural que compõe o currículo não é neutra” e faz parte de um processo conflituoso em que diferentes grupos tentam legitimar seus interesses e opiniões (SACRISTÁN, 1998a, p. 62). Porém, Young (2014, p. 195) alerta para uma questão importante: “se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais

abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento”. O enfoque atual nos padrões de competitividade, que aproxima a educação à produtividade e centra importância nos exames nacionais, nas qualificações básicas ou nos saberes fundamentais, sugere uma visão amputada e fragmentada das propostas curriculares (LIMA, 2012). Conforme administradores e consultores assumem a gestão dos espaços educacionais, um conjunto de forças ideológicas e institucionais opera de forma a produzir indivíduos competitivos e interessados em si mesmos, configurando o que Giroux (2003), conceitua como cultura empresarial<sup>14</sup>. De acordo com o referido autor, esse modelo privilegia o conhecimento como forma de investimento na economia, não proporcionando condições para que os estudantes ampliem sua participação no âmbito da produção de identidades, culturas e história. São demandas que distanciam a escola do seu papel fundamental de socializar os conhecimentos.

A hipótese de Lima (2012) baseia-se no fato de que o conceito de educação está progressivamente sendo substituído pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida, com vistas à aquisição de estratégias para a competitividade e às propostas de ‘aprender a ter’ e ‘aprender para ganhar’. Os efeitos produzidos por esse modelo determinam que cada escola possui um valor no mercado da educação, e Apple (2003, p. 74) especifica que “gasta-se mais tempo e mais energia a manter ou a desenvolver uma imagem pública de ‘boa escola’ e menos tempo e menos energia em aspectos de natureza pedagógica e curricular”. Por outro lado, Giroux (2003, p. 68) argumenta na defesa da escola como “um local que oferece aos estudantes a oportunidade de se envolverem nos problemas mais profundos da sociedade, de adquirirem conhecimento, habilidades e o vocabulário ético necessário para aprender como participar e moldar a vida pública”. Diante do contexto de transformações em que a sociedade se encontra, o ensino escolar centrado no conhecimento pode desafiar os imperativos empresariais que representam os valores do mundo globalizado?

---

<sup>14</sup> “Na linguagem e nas imagens da cultura empresarial, a cidadania é retratada como uma questão totalmente privatizada, cujo objetivo é produzir indivíduos competitivos interessados em si mesmos, competindo pelo seu próprio ganho material e ideológico” (GIROUX, 2003, p. 53). Ainda salienta que a democracia crítica é substituída por uma democracia de mercadorias, reproduzindo as práticas de mercado.

### 3.2.1 A escola e o currículo nos processos de constituição e seleção do conhecimento escolar

Considerando o conjunto de argumentos apresentados até então, cabe estabelecermos uma reflexão em torno dos processos de constituição e seleção do conhecimento escolar. Para tanto, é preciso observar que muitas são as instâncias que atuam na composição dos conhecimentos a serem acessados pelos sujeitos da escola por meio do seu trabalho (GALIAN; SAMPAIO, 2014). Dessa forma, a possibilidade de o currículo ser um campo de atividade para múltiplos agentes, criando diversos espaços de ação, leva a pensarmos que:

Uma das razões pelas quais os currículos existentes continuam a manter o acesso para alguns e a excluir outros é que não investigamos em que medida os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses sociais mais amplos (YOUNG, 2014, p. 201).

Em um contexto de decisões não lineares, de instâncias que atuam de forma convergente e representam forças diversas e contraditórias, o currículo como algo que se constrói exige intervenções ativas e estratégias pensadas socialmente (SACRISTÁN, 1998a). Essa reflexão se insere nos debates sobre o conhecimento escolar à medida que compreendemos que um currículo centrado apenas no aluno e nos seus interesses acaba por desconsiderar a centralidade no conhecimento e a oportunidade de ampliar o seu repertório cultural. Assim, anula-se a possibilidade de os alunos permanecerem sempre na condição em que se encontram, uma vez que o debate em torno dos conhecimentos que devem ser ensinados na escola precisa ser retomado a todo o tempo pelos contextos, práticas, sujeitos e demandas da contemporaneidade (MENDES; SILVA, 2014).

Visto que o conhecimento escolar resulta de um trabalho social e passa por diversas transformações e seleções até chegar ao produto que circula nas escolas (SANTOS, 1995), concordamos com Moreira (2007, p. 286), ao destacar que:

[...] no processo de construção curricular, os focos na criança e na cultura, ainda que indispensáveis, são insuficientes. Insisto no sentido de que a eles se associe uma aguda preocupação com o conhecimento, com sua aquisição, com uma instrução ativa e efetiva, com um professor ativo e efetivo, que bem conheça, escolha e organize os conteúdos de sua disciplina ou área do conhecimento.



Diante de tais apontamentos, Young (2007, p. 1299) ajuda a compormos esse argumento, salientando que “o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo”. Por outro lado, desde o campo dos Estudos Culturais, Sarlo (2005, p. 104, grifos da autora) destaca que o “conhecimento da vida, embora forte, também é limitado [...]. Aquilo que os alunos aprendem com os professores continua sendo *o problema da escola*”. Nessa direção, ainda salienta que a prioridade de considerar o que interessa aos estudantes deve ser apenas um ponto de partida no processo educativo, pois a escola deve lhes oferecer alternativas de conhecer outros mundos para tornar-se interessante.

A perspectiva teórica de Young (2007) baseia-se na ideia de que o conhecimento escolar possui algo que oportuniza a aquisição de alguns tipos de conhecimento e questiona: “Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (YOUNG, 2007, p. 1294). Para o enfoque curricular, defende a existência de um conhecimento poderoso, que não se refere a quem tem mais ou menos acesso a ele, “mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294).

É nessa direção que Moreira e Candau (2008, p. 21) esclarecem que “uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto”. O currículo apresenta-se, então, como um meio condutor a esse modelo de educação que visa a intervenções conscientes e efetivas no universo cultural dos alunos. Young (2011, p. 403) evidencia que “os alunos não vão à escola para aprender o que eles já sabem”, considerando que as experiências e os conhecimentos que eles trazem devem ser apenas parte dos recursos que os professores possuem na configuração do currículo. Também sobre esse aspecto, bem nos sinaliza Charlot (2001, p. 16) quando reflete sobre a noção de relação com o saber, pois “trata-se de compreender como se constrói uma relação com o saber que, ao mesmo tempo, tenha a marca da origem social e não seja determinada por essa origem”. Para ele, o sujeito aprende fazendo parte de atividades normativas que objetivam mudanças de postura na sua interação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Esses apontamentos direcionam nossa discussão em torno dos debates sobre as condições em que se estabelecem os currículos comuns. Para Libâneo (2012, p. 26), “todas as

crianças e os jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar”. Já os estudos de Sacristán (1998b) aprofundam as suas potencialidades e condições básicas, alertando para a dificuldade de se selecionar uma cultura que represente os valores universais, já que estes componentes devem respeitar, também, a diversidade cultural. Portanto, “o currículo comum não deve ser entendido apenas como a soma de conteúdos que todos estão de acordo que sejam objeto do ensino; menos ainda de se cair num totalitarismo que apague toda diferença individual ou de grupo” (SACRISTÁN, 1998b, p. 173). Esses autores ainda ressaltam que é preciso considerarmos que as possibilidades de cada indivíduo diferem quanto à procedência de origem e grupos sociais e que o currículo comum seria o conjunto de conhecimentos, competências, valores e capacidades humanas do qual todos podem tirar proveito.

Porém, ao mesmo tempo que o currículo comum pode estar facilitando oportunidades contínuas e democráticas, pode atribuir um papel dominante e condicionante ao trabalho pedagógico. A superação dessa controvérsia se baseia na proposição de que o ponto de partida deve ser o aluno, mas compreendendo que ele se relaciona com um meio no qual deve se envolver, participar e transformar (SACRISTÁN, 1998b). Dito isso, nossos argumentos vêm ao encontro dos de Young (2007) em relação à diferenciação de dois tipos de conhecimento: o dependente de contexto, que diz respeito a aspectos práticos e procedimentais do cotidiano dos alunos, e o independente de contexto, caracterizado como adquirido na escola e referenciado pelo autor como conhecimento poderoso. Ao pensarmos que o currículo se relaciona ao que une e ao que diferencia, “as escolas devem perguntar: ‘Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?’” (YOUNG, 2007, p. 1297). Elencar uma base comum de conhecimentos é, então, não priorizarmos apenas os conhecimentos que pertencem à herança cultural dos alunos, mas selecionarmos o conhecimento especializado que é valioso na sua totalidade.

É por essa rede de determinações curriculares que os conteúdos adquirem real importância e por ela são incluídos na prática pedagógica (SACRISTÁN, 2013a). Ao ser conferido à escola o papel de tornar público os conhecimentos legitimados socialmente, pelo seu trabalho de formação e educação, Galian e Sampaio (2014, p. 13) salientam que “nem todo conhecimento acumulado comporá o conteúdo sobre o qual se debruçará a escola”. Esse aspecto remete aos estudos de Gabriel e Castro (2013), pois compreendem como crucial aprofundar os conceitos das unidades diferenciais ‘conhecimento escolar’ e ‘conteúdos’. Para elas, quando tratados como sinônimos, esses termos reforçam a ideia de conteúdos universais, patrimônio cultural da humanidade, em oposição a perspectivas conteudistas; por outro lado,

quando aparecem desarticulados, configura-se uma situação antagônica entre ‘conteúdo’/‘ciência’ e ‘conhecimento escolar’, considerando significantes como valores, habilidades e competências. Assim, na tentativa de ensaiar outras possibilidades de articular esses termos, as referidas autoras propõem operar com a emergência de outras definições:

Conteúdo é aqui significado como conhecimento científico recontextualizado em meio aos processos de seleção e organização disciplinar ou interdisciplinar que configuram os currículos. Assim, os conteúdos podem garantir dentro da cadeia de equivalência do conhecimento escolar fluxos de cientificidade que os legitimam perante as demandas sociais de cada presente voltadas à instituição escolar (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 101-102).

Esse debate se torna interessante pela proposição do papel desempenhado pelo conhecimento científico na constituição do conhecimento escolar e na construção de um vínculo imprescindível no processo de ensino e aprendizagem (GABRIEL; CASTRO, 2013). Com a perspectiva teórica de Sacristán (1998b, p. 150), somos instigados a pensar no termo ‘conteúdo’ como um significante carregado das tradições escolares dominantes no qual ele foi forjado e utilizado; dessa maneira, “por conteúdo se entenderam os resumos da cultura acadêmica que compunham os programas escolares parcelados em matérias e disciplinas diversas”. Os referidos autores consideram a diferenciação entre o que se pretende ensinar e os conteúdos reais implícitos nos resultados obtidos pelos alunos, na busca por explicar, explicitar e justificar as decisões tomadas.

Nesse contexto, entendemos a necessidade de “considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola” (MOREIRA, 2007, p. 287). Podemos vincular esse procedimento à construção de currículos diferentes, que se utilizam de novas metodologias e se ocupam de saberes e aptidões que ajudam os estudantes a compreender o mundo<sup>15</sup>. Essas reflexões nos instigam a pensar que, como profissionais da educação, temos a obrigação de elaborar currículos mais atraentes, mais democráticos e mais fecundos, participando de forma crítica e criativa nesse processo (MOREIRA; CANDAU, 2008). Devido à organização e o fortalecimento do projeto curricular se concretizarem com base no trabalho interno que

---

<sup>15</sup> Em recente dossiê, Silva e Galian (2016) abordam *Estudos sobre o conhecimento escolar: tendências e perspectivas* em um editorial que reúne artigos de autores de diferentes concepções teóricas, produzindo importantes esclarecimentos sobre o assunto.

acontece na escola e que envolve toda a equipe pedagógica, entendemos a importância de formar

[...] um grupo de professores com domínio do conhecimento de sua especialidade, uma firme concepção crítica de currículo e clareza sobre a importância de sua atuação na recontextualização e organização dos saberes, na busca de interfaces entre esses conteúdos e suas relações com a cultura, na orientação e acompanhamento dos alunos (GALIAN; SAMPAIO, 2014, p. 26).

A partir da função socializadora da escola, Sacristán (1998a, p. 172) argumenta que os professores estão envolvidos “num processo de observação, interpretação, construção de significados sobre a realidade pedagógica”. É por meio da ação de ensinar que se transmite, não só a literatura, o conhecimento social ou a ciência, mas um pouco de tudo isso modelado pelos sistemas escolares (SACRISTÁN, 2013c). A questão primordial para os professores poderia centrar-se na análise de como diferenciar o conhecimento escolar do não escolar, uma vez que a característica específica da relação professor-aluno envolve o conhecimento especializado (YOUNG, 2007).

Para finalizar, utilizamo-nos das palavras de Gabriel e Castro (2013, p. 86), ao afirmarem que “parece importante que no ‘fazer pesquisa’ desse campo se busquem alternativas teóricas que contribuam para avançarmos na compreensão das questões suscitadas pelos diferentes fazeres curriculares do/no cotidiano da instituição escolar”. Então, pensar sobre currículo e conhecimento escolar exige-nos compreender a pluralidade de dimensões e perspectivas que circundam o assunto, a fim de nos apropriarmos dos processos que envolvem as suas finalidades.

No capítulo que segue, apresentaremos a dimensão metodológica, os procedimentos que orientarão a pesquisa e possibilitaram definir o material de análise, opções teóricas e outras delimitações.

## 4 CAMINHO METODOLÓGICO: DELINEANDO A PESQUISA

Chegamos a um momento da presente dissertação em que se torna necessário indicarmos os procedimentos metodológicos que compuseram a pesquisa e delinear o nosso campo de atuação. Estamos imersos em uma amplitude de relações, impasses e alternativas que circundam o contexto de investigação e, por isso, apresentamos nosso posicionamento e definimos nossas escolhas. Em se tratando de Estudos Curriculares, segundo Veiga-Neto (2002, p. 45), “é sempre necessário explicar onde se está, de onde se fala, quais instrumentos se adotam”. Isso pode significar que, como pesquisadores, precisamos assumir um trabalho de questionamento, curiosidade e argumentação para se chegar ao conhecimento.

Com base nesses entendimentos, o capítulo que segue está organizado em três partes principais. Apresentaremos, inicialmente, as opções teóricas que fundamentaram o trabalho. Em seguida, contextualizaremos a política de Educação do Campo, a fim de sinalizarmos os avanços e propostas que atualmente compõem o conjunto de ações nacional e estadual. Por fim, detalharemos a forma metodológica que orientou a pesquisa, apresentando a análise documental, os critérios de seleção utilizados para a escolha do material de investigação e os documentos escolhidos.

### 4.1 OPÇÕES TEÓRICAS

Considerando nosso enfoque nas relações entre os Estudos Curriculares e a Educação do Campo, quando tratamos do caminho metodológico desta pesquisa, julgamos necessário iniciarmos com os pressupostos que nortearam o desenvolvimento deste trabalho. Na relação dos aspectos específicos e universais que dialogaram com a realização da pesquisa, enfatizamos: a política pública enquanto conjunto de decisões que envolvem a ação do Estado, governo e sociedade civil, nos conceitos de Höfling (2001), Parada (2004) e Espinoza (2009); as políticas curriculares como espaço público de tomada de decisões, segundo Pacheco (2003b) e Sacristán (1998a); a Teoria Curricular, concebida nas dimensões crítica e normativa, de acordo com os argumentos de Young (2014); e por fim, a produção de estratégias de diferenciação curricular, embasada nos estudos de Sousa (2010) e Pacheco (2014). A seguir, discutiremos cada um desses pressupostos, procurando apresentar de forma minuciosa tais opções teóricas escolhidas.

Na amplitude das conceitualizações sobre política pública, Espinoza (2009, p. 3) sinaliza a posição de diversos autores que coincidem em argumentar que devemos entendê-la como “*un conjunto de decisiones interrelacionadas que son adoptadas por un actor o grupos de actores políticos que involucran la definición de metas y medios para su logro en el marco de una situación particular*”. Por outra perspectiva, Parada (2004) destaca que ela corresponde a soluções específicas e está relacionada ao manejo dos assuntos públicos, condicionada pelas ações dos governos. Para o autor, políticas públicas de excelência são desenvolvidas pelo setor público, com a participação da comunidade e do setor privado, e envolvem: ampla fundamentação; estimativas de financiamento e custo-benefício social; levantamento de prioridades e medidas pertinentes; clareza dos objetivos e indicadores. “*Ellas son un marco, una estructura procesal que permite la especificación de las intenciones u objetivos que se desprenden de la agenda pública*” (PARADA, 2004, p. 9).

Para entendermos a base das políticas públicas, Espinoza (2009) aponta algumas considerações importantes, tais como sua vinculação a ações orientadas e não aleatórias; sua relação com grupos de ações desenvolvidos em determinado tempo pelos representantes políticos; sua emergência como respostas a demandas; sua relação ao que os governos fazem de fato e não ao que têm intenção de fazer. Nas palavras de Höfling (2001, p. 31), políticas públicas subtendem “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Desse modo, é possível identificarmos que o processo de decisões políticas é marcado por conflitos de interesse e jogos de poder que condicionam a formulação de propostas, mesmo que implicitamente.

Considerando que a “formulação de uma política é uma fase ou um processo contínuo, paralelo ou misturado com a implementação, de construção dos parâmetros, das alternativas e dos programas de ação” (FARENZENA; LUCE, 2013, p. 266-267), a política curricular é uma das áreas em que atuam as políticas públicas e, com Pacheco (2003b), a compreendemos enquanto espaço público de tomada de decisões. Por isso, exige debates e diálogos contínuos, pois deve ser analisada considerando-se investigação, avaliação de experiências, e não apenas opiniões pessoais e senso comum. Essa percepção se torna importante à medida que, “com razão, se propõe que as políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos” (PACHECO, 2003b, p. 27-28). Por isso, torna-se fundamental determinarmos um nível de participação nas decisões da administração, da escola e dos demais âmbitos de operacionalização das políticas curriculares.

Em termos gerais, a política curricular é parte significativa das condições em que se desenvolve o currículo, estabelecendo as coordenadas, incorporando discursos a esse contexto e ordenando a distribuição do conhecimento por meio do sistema educativo (SACRISTÁN, 1998a). Nesse sentido, ela “planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo” (SACRISTÁN, 1998a, p. 109).

Tornou-se então importante refletirmos sobre as duas dimensões que Young (2014, p. 194) propõe para a teoria curricular: a crítica e a normativa. Segundo ele, “como críticos, nossa tarefa deveria ser a análise das premissas e dos pontos fortes e fracos dos atuais currículos, além de analisar também os modos como o currículo conceitual é usado”. Assim, a noção de crítica não pode ser pensada sem uma tradição, mesmo quando consideramos seus rompimentos e transformações. Já a dimensão normativa “refere-se às regras (ou normas) que orientam a elaboração e a prática do currículo” (YOUNG, 2014, p. 194) e estão relacionadas às alternativas utilizadas para resolver as situações concretas. Os argumentos do autor deixam claro que os dois aspectos não devem ser dissociados, uma vez que as críticas se tornam apenas um fim em si mesmas se separadas de implicações normativas. É o que, segundo ele, Stuart Hall chamou de ‘currículo da vida’ e, “com efeito, a menos que a vida seja ela mesmo um currículo, isso significa não ter currículo e, portanto, não ter sequer escolas” (YOUNG, 2014, p. 196).

Por fim, tratamos a questão da diferenciação curricular pressupondo “a valorização da diversidade cultural, social e individual quando se analisam os fins da educação e da escola, bem como quando se estabelecem parâmetros para a seleção e organização do conhecimento escolar [...]” (PACHECO, 2014, p. 70). Considerando que a diferenciação curricular pode acontecer tanto nos níveis macro como nos níveis micro de decisão e está relacionada a múltiplas leituras, nossa teorização vem ao encontro dos argumentos do referido autor quando interpretamos como necessidade a adaptação e flexibilização do que é comum a todos os alunos e realidades. Esse modo de abordar a diferença implica contrariedade aos modelos de racionalidade técnica,

[...] em que todos têm de aprender os mesmos conteúdos nos mesmos ritmos e condições, mais ainda quando a escola é intersetada pela singularidade inerente ao multiculturalismo, isto é diversidade cultural, não discriminação, identidade, equidade, pluralidade e diferença (PACHECO, 2014, p. 70).

Para Sousa (2010), a diferenciação curricular privilegia a dimensão da diferença como manifestação natural da escola, sendo que o estabelecimento de diferentes vias ao

conhecimento não deve significar diferentes níveis de chegada, considerando as condições de partida. Nas palavras do autor, “só pode diferenciar o currículo de forma adequada quem tiver consciência dos motivos pelos quais diferencia e assentar esses motivos em fundamentos sólidos, evitando abordagens superficiais [...]” (SOUSA, 2010, p. 25). Isso porque opções políticas que descentralizam as decisões curriculares podem facilitar a diferenciação curricular, mas não garantem a concretização das propostas. Para Pacheco (2014), é inevitável a discussão prévia sobre os fatores que operam na regulação do currículo, principalmente os relacionados ao grau de centralização ou descentralização que pode ocorrer nos âmbitos de governação, estrutura organizacional e *status* das disciplinas escolares. Por isso, a autonomia do professor para gerir o currículo torna-se fundamental, pois ele é resultado de uma seleção social e cultural (SOUSA, 2010).

Não podemos deixar de expor nossa reflexão sobre a diferenciação curricular sem tratar da questão da equidade. Para Sousa (2010), diferenciar o currículo tem caracterizado a escola contemporânea, uma vez que se manifesta em diversos aspectos, podendo ser nas referências culturais, no estatuto social, nos estilos de aprendizagem, entre outros. Diante disso, Roldão (1999 apud SOUSA, 2010, p. 17) destaca que:

Garantir maior equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais.

Considerando a existência da diversidade, torna-se fundamental expor o currículo a níveis de instabilidade, identificando como a diferenciação está nele retratada. Pensar a Educação do Campo nessa perspectiva envolve darmos continuidade aos conhecimentos advindos dos alunos e de seu contexto, ampliando sua visão de mundo e seu repertório cultural.

Após esses apontamentos, apresentamos a contextualização da política de Educação do Campo, a fim de estabelecermos uma aproximação com as principais ações que ajudam a compor o cenário atual.

#### 4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo no cenário brasileiro vem apresentando avanços importantes e sendo reconhecida pelos seus domínios e significações fundamentais, construídos ao longo do



tempo. Além de importantes debates e estudos, a agenda política de Educação do Campo vem sendo amplamente reestruturada, expressando o interesse dos movimentos sociais e de outras organizações em construir uma nova concepção em relação ao campo.

Os âmbitos nacionais de referência que direcionam as políticas de Educação do Campo, atualmente, estão ligados às metas do Plano Nacional de Educação, com vigência por 10 anos (2014-2024). Dentre outras providências, o documento indica a importância de se considerar as especificidades socioculturais das populações do campo, desenvolvendo currículos e práticas pedagógicas que articulem o ambiente comunitário com o escolar, ampliando a oferta de educação básica e superior. Para a efetivação dessas propostas, em 2012, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO), que objetiva o apoio técnico aos Estados e municípios para a implementação da política de Educação do Campo (MEC, 2012). O programa abrange quatro eixos, compostos por diferentes ações, conforme observamos na Figura 8, a seguir.

Figura 8 – Eixos e ações/programas do PRONACAMPO

EIXO	AÇÕES/PROGRAMAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão e Práticas Pedagógicas</li> </ul>	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo; Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) Temático; Mais Educação Campo; Escola da Terra; Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) no FUNDEB
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de Professores</li> </ul>	Procampo; PDE Interativo; Financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas à Educação do Campo e quilombolas, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária (PROEXT)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica</li> </ul>	PRONATEC; EJA Saberes da Terra
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infraestrutura Física e Tecnológica</li> </ul>	Construção de Escolas; Inclusão Digital; PDDE Campo; PDDE Água; Luz para Todos; Transporte Escolar

Fonte: MEC (2012).

As propostas de ações do PRONACAMPO foram estabelecidas buscando seguir os princípios da Educação do Campo, tais como: respeito à diversidade do campo em todos os seus aspectos; incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos que levem em conta as necessidades dos alunos; desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da

educação; valorização da identidade da Escola do Campo; flexibilidade do planejamento; participação da comunidade nas decisões sociais, entre outros.

No que se refere às parcerias da educação com a reforma agrária, o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) tem se destacado pelo desenvolvimento de ações que visam ampliar os níveis de escolarização de trabalhadores rurais assentados, desenvolvendo projetos de alfabetização de jovens e adultos, cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos, formação de professores e outros cursos, como de Letras, História, Geografia e Agronomia (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2016).

Os assuntos referentes à Educação do Campo no Rio Grande do Sul contam com a atuação da Assessoria de Educação do Campo, que compõe a Coordenação Gestão da Aprendizagem (CGA) e tem o objetivo de reestruturar e qualificar o currículo de tais escolas, em diálogo e com a participação dos sujeitos sociais que vivem nesse meio. No ano de 2013, a CGA realizou sete encontros regionais, que contaram com a participação de professores, gestores e técnicos da Secretaria, a fim de apresentar a proposta de organização curricular por ciclos para todas as Escolas de Ensino Fundamental do Campo do Rio Grande do Sul, com implementação durante o ano de 2014. São três Ciclos de Formação (cada um com três anos ininterruptos), permanecendo-se os 200 dias letivos e as 800 horas/aula anuais (RIO GRANDE DO SUL, 2015b).

É importante destacar que os programas e metas apresentados nessa contextualização configuram um conjunto das principais iniciativas políticas para se pensar a Educação do Campo na atualidade. Além destas, muitas ações isoladas ou ligadas a movimentos e organizações sociais contribuem para a melhoria da qualidade da educação destinada a esses povos e geram debates importantes que impulsionam a concretização de tais políticas (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012). Para a efetivação das propostas, a elaboração e aprovação de documentos específicos relacionados ao tema tornam-se importantes elementos nesse processo.

A seguir, passaremos a delinear os procedimentos que embasam a presente pesquisa e ajudam a compor o campo de delimitação em que ela foi realizada.

### 4.3 PROCEDIMENTOS

As abordagens metodológicas desta dissertação desdobraram-se na área de procedimentos da pesquisa qualitativa, tornando-se importante reconhecer um plano de integração entre as estratégias qualitativas e quantitativas, uma vez que as duas podem ser utilizadas em diferentes fases do processo de pesquisa (FLICK, 2009). Do ponto de vista de Bauer e Gaskell (2008, p. 24), “a grande conquista da discussão sobre métodos qualitativos é que, no que se refere à pesquisa e ao treinamento, deslocou a atenção da análise em direção a questões referentes à qualidade e a coleta de dados”. Assim, a escolha pela pesquisa qualitativa leva em consideração a reflexividade do pesquisador como parte de interpretação, bem como a sua atitude para alcançar os objetivos, criatividade e flexibilidade na manipulação dos métodos (FLICK, 2009). Dessa forma, é possível considerar características locais, temporais e outros aspectos importantes que dizem respeito ao objeto. Nessa perspectiva, Goergen (1981 apud GAMBOA, 2012, p. 27) argumenta que:

Estudos empíricos ou teóricos executados muitas vezes com a maior das intenções podem mudar o sentido a partir da consciência dos pressupostos culturais, sociais, políticos ou individuais que se escondem sob a enganosa aparência dos fatos objetivos.

A análise das informações coletadas se efetivou mediante análise de conteúdo, a qual, segundo Flick (2009, p. 291), “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem deste material”. É importante que o pesquisador tenha clareza do que objetiva interpretar nos materiais de coleta de dados, voltando novamente às questões de pesquisa. Ainda, Bardin (1979, p. 44, grifos do autor) destaca que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...]. É uma busca de outras realidades *através* das mensagens”. O processo de análise encaminha à construção de uma estrutura para um texto, sintetizando os principais elementos do *corpus*<sup>16</sup>. Para tanto, o pesquisador precisa estar consciente de que a leitura de um texto não pode ser superficial, neutra e objetiva, mas aprofundada e rigorosa, uma vez que fazer análises textuais requer assumir interpretações dos discursos a partir dos quais os textos são produzidos.

---

<sup>16</sup>Definido por Bardin (1979, p. 96), “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetido aos procedimentos analíticos”.

Para Creswell (2010, p. 217), a análise e interpretação dos dados podem ter vários componentes, extraindo sentido do material selecionado. “Trata-se de um processo permanente envolvendo reflexão contínua sobre os dados, formulando questões analíticas e escrevendo anotações durante todo o estudo”. Sugere também que os pesquisadores observem os dados qualitativos em níveis múltiplos de análise, podendo partir do específico para o geral e seguindo seis passos importantes: organização e preparação dos dados para análise; leitura; análise detalhada com um processo de codificação<sup>17</sup>, quando emergem as categorias; descrição do local, pessoas, categorias ou temas de análise; informação de como a descrição ou os temas serão representados na narrativa qualitativa, a fim de comunicar os resultados da análise; realização de interpretação pessoal do pesquisador, extraindo significados dos dados e lições aprendidas.

#### **4.3.1 Análise documental**

Os aspectos apresentados até aqui sustentaram nosso argumento em relação à pesquisa. Considerando que tivemos a intenção de trabalhar com documentos, tornam-se pertinentes alguns apontamentos. Segundo Flick (2009), os documentos são produzidos com propósitos determinados e podem abordar as questões de uma maneira limitada, por isso é preciso considerar, quando se trata de uma pesquisa, quem os produziu, para quem e com que propósito. “A maneira como os documentos são concebidos é uma parte do seu significado e a maneira como algo é apresentado influencia os efeitos que serão produzidos por um documento” (FLICK, 2009, p. 126).

Desse modo, considerando as atuais políticas de Educação do Campo, seguimos alguns critérios fundamentais para a escolha dos documentos que foram analisados. O primeiro deles considerou um recorte temporal: procuramos os documentos que se situavam entre os anos de 2010 e 2015, na intenção de contemplarmos as propostas mais atuais. É importante citar que um deles engloba um conjunto das principais leis e decretos aprovados anteriormente a esse período, o que permite considerarmos todo o processo que vem se construindo até então. O segundo esteve relacionado a um delineamento territorial: foram selecionados os documentos que orientam as Escolas de Educação Básica do Campo do Rio Grande do Sul. Já o terceiro critério considerou as modificações recentes que o estado

---

<sup>17</sup> O processo de codificação corresponde à “organização do material em blocos ou segmentos de texto antes de atribuir significado às informações” (ROSSMAN; RALLIS, 1998 apud CRESWELL 2010, p. 219).

realizou na estruturação curricular das referidas escolas. Diante desses apontamentos, a figura a seguir apresenta quais foram esses documentos.

Figura 9 – Listagem dos documentos selecionados para a análise documental

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO PROMOTORA	ANO
Educação do Campo: marcos normativos	Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)	2012
Documento Orientador da Reestruturação Curricular das Escolas do Campo/ Ensino Fundamental	Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc/RS) Departamento Pedagógico Coordenação de Gestão da Aprendizagem	2013
Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental – Escolas do Campo/RS	Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc/RS)	2014

Fonte: Pesquisa da autora (2015).

O estudo atencioso e detalhado de cada um destes documentos e, posteriormente, das análises textuais apontaram para a emergência de quatro categorias, que serão tratadas com maior especificidade no próximo capítulo, intituladas: Educação do Campo e identidade; justiça social; pesquisa e saber científico; ciclos de formação e interdisciplinaridade. De forma já antecipada na introdução desta dissertação, reiteramos a importância dos estudos sobre Justiça Social (FRASER, 2007, 2009) e Diferenciação Curricular (SOUSA, 2010; PACHECO, 2014) como conceitos estruturantes dos nossos argumentos. Destacamos que os capítulos teóricos apresentados anteriormente foram fundamentais para compreendermos os documentos analisados e auxiliaram na constituição das categorias, uma vez que, conhecendo algumas concepções, tivemos a possibilidade de ampliar nosso campo de entendimento.

Na intenção de que o leitor consiga se situar em relação a cada um deles, na sequência apresentaremos brevemente os documentos e seus principais aspectos.

O primeiro deles, *Educação do campo: marcos normativos*, foi organizado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), em 2012. A publicação reúne um conjunto de oito documentos sobre a política de educação específica para o campo. Reconhecendo a diversidade dos ambientes e sujeitos que compõem o meio rural brasileiro, constata-se que a Educação do Campo não pode ser resultado da transposição de modelos instituídos a partir do meio urbano. Os documentos

apresentados nos Marcos Normativos estão ordenados de acordo com a data de publicação e descritos na Figura 10, a seguir.

Figura 10 – Listagem dos documentos que compõem os Marcos Normativos

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PARECER Nº 36, DE 04 DE DEZEMBRO DE 2001.</li> </ul>	<p>Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – constituem uma referência para a Política de Educação do Campo, uma vez que visam a um conjunto de princípios e procedimentos embasados na política nacional de educação.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 03 DE ABRIL DE 2002.</li> </ul>	<p>Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PARECER CNE/CEB Nº 1, DE 01 FEVEREIRO DE 2006.</li> </ul>	<p>Reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), o que vem dificultando a certificação dos alunos que frequentam os Centros.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PARECER CNE/CEB Nº 3, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2008.</li> </ul>	<p>Orientações para o atendimento da Educação do Campo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008.</li> </ul>	<p>Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009.</li> </ul>	<p>Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009.</li> </ul>	<p>Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.</li> </ul>	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.
---	--

Fonte: BRASIL (2012).

O segundo documento a ser descrito é o *Documento Orientador da Reestruturação Curricular das Escolas do Campo/Ensino Fundamental*, organizado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc/RS), Departamento Pedagógico – Coordenação de Gestão da Aprendizagem, em 2013. Destaca-se no documento a ênfase na criança e no adolescente como sujeitos de direitos, reconhecendo as suas necessidades e objetivando uma educação escolar que considere a realidade da comunidade e uma relação de diálogo para o pleno desenvolvimento humano, “num currículo que trabalha na riqueza da flexibilidade e dos desafios da sociedade complexa”, assim enxergando “cada homem, cada mulher inseridos na multiplicidade da própria vida” (RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 3). Aponta para a emergência de uma nova ruralidade, que complementa as relações do rural com o urbano e define novas formas de produção sustentável que valorizam a cultura local, debatendo sobre os efeitos sociais que esses modelos promovem. Isso porque o documento reitera o baixo grau de acesso das populações do campo ao ensino formal e a falta de um ensino público de qualidade que atenda às necessidades dos educandos.

No compromisso de firmar responsabilidades com as populações do campo, o documento se refere ao “diálogo entre o rural e o urbano, de modo que o educando possa compreender, problematizar e interagir no seu meio e que este educando possa expandir as suas capacidades para escolher ser um agricultor cientista” (RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 7). Diante desses apontamentos, os debates em torno de políticas educacionais voltadas ao campo deram início, em 2011, a um Grupo de Trabalho (GT) composto por diferentes segmentos da sociedade, com o objetivo de pensar ações que ajudassem a qualificar a oferta de Educação Básica nessas escolas, na medida em que se sentiu a necessidade de uma reestruturação curricular.

Assim, considerando que o ensino fundamental contribui decisivamente para a formação básica do cidadão, possibilitando uma compreensão integrada da vida, do meio em que o estudante vive e das relações que ali existem, o documento apresenta a proposta de organização escolar fundada nos Ciclos de Formação. Na intenção de que o conhecimento e o currículo sejam pensados como uma ampla rede de significações, os Ciclos de Formação consideram que “o educando que ingressa no Ensino Fundamental passa, quanto a seus

aspectos biológico e emocional, por transformações que dialogam com seu processo de aprendizagem, sendo considerado seu ritmo e especificidades” (RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 8). São consideradas as dimensões epistemológica, filosófica, socioantropológica e sociopsicopedagógica como fontes do currículo, tendo como princípios norteadores do trabalho pedagógico a politécnica, a pesquisa, a relação parte-totalidade, a relação teoria-prática, o reconhecimento dos saberes, a interdisciplinaridade e a avaliação emancipatória.

A organização curricular por Ciclos para as Escolas do Campo tem a duração de nove anos, estruturada da seguinte maneira: I Ciclo de Formação – infância (de 6 a 8 anos de idade); II Ciclo de Formação – segunda infância (entre os 9 e 11 anos de idade); III Ciclo de Formação – adolescência (entre 12 e 14 anos de idade). Avaliação dos alunos compreende concepções emancipatórias, formativas, diagnósticas e processuais, além da construção de pareceres descritivos, a fim de superar o ensino por séries. Para a efetivação da proposta, o documento prevê a formação continuada, reconhecendo que os Ciclos de Formação exigem o repensar da prática pedagógica.

Por fim, apresentamos o Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental – Escolas do Campo/RS, organizado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc/RS) em 2014. O documento traz a experiência das relações vividas como filosofia da Educação do Campo, sendo o campo considerado um espaço de coexistência diferente da cidade e um local fecundo para a construção da democracia e da solidariedade. Apresenta o pleno desenvolvimento do educando, sua integração na sociedade e a participação dos povos do campo nos debates sobre a organização escolar como finalidades da educação, a fim de melhorar a sua qualidade de vida. Os objetivos da Educação do Campo estão relacionados à renovação de valores, atitudes, conhecimentos e práticas ligados à terra, buscando-se alternativas para o sistema vigente. De forma específica, o documento apresenta os objetivos do Ensino Fundamental e da Escola do Campo.

No que se refere à gestão escolar, o referido Regimento aponta definições e considerações em relação ao conselho escolar, agremiações de educandos, equipe diretiva, diretor e vice-diretor, coordenação pedagógica, supervisão escolar e orientação educacional. Sobre a Proposta Político-Pedagógica da Escola do Campo, o documento reitera a importância de se contemplar “a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia, com abordagem curricular que enfatiza a natureza como fonte de vida, relacionando a dimensão ambiental à justiça social [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 9). Para garantir as aprendizagens escolares, o Regimento aponta que o tempo deve ser organizado por Ciclos de Formação, especificando ações



pedagógicas que devem fazer parte de cada um dos três Ciclos, seguidos de especificações sobre os planos de estudo e de trabalho do educador, formação continuada, princípios de convivência, educação inclusiva e calendário escolar.

Na sequência, o documento aborda a concepção e a organização curricular, especificando sobre o currículo e o conhecimento. Nesse sentido, reconhece a rapidez das transformações da sociedade atual e considera que “é preciso pensar o conhecimento e o currículo como uma ampla rede de significações, tornando a escola um lugar de construções coletivas” (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 15). Segundo essa perspectiva, o Regimento volta a apresentar de uma forma detalhada os conhecimentos e aprendizagens que correspondem a cada ciclo de formação. A base metodológica baseia-se em uma proposta interdisciplinar, e a avaliação é tratada como emancipatória, processual/contínua, diagnóstica, investigativa e prognóstica. Esse item do Regimento apresenta como deve ser feita a avaliação do educando (sendo expressa nos pareceres descritivos), o seu avanço e classificação; ainda indica como proceder em caso de transferência, reclassificação, aproveitamento e adaptação de estudos; em âmbitos mais gerais, concebe importância para a avaliação do educador e da escola, vislumbrando o conselho de classe participativo. Em relação aos serviços de apoio pedagógico, o documento esclarece sobre a biblioteca escolar, o laboratório de informática e ciências da natureza, a sala de recursos, a secretaria da escola, manutenção e infraestrutura e alimentação escolar. O documento finaliza com informações referentes ao regime escolar.

As informações apresentadas neste capítulo nos trouxeram importantes subsídios para compreendermos a pesquisa. As opções teóricas possibilitaram esclarecimentos quanto aos pressupostos que direcionam o trabalho nas suas especificidades. A contextualização das atuais políticas de Educação do Campo contribuiu para que conhecêssemos nosso objeto de pesquisa e, dessa forma, delimitássemos nosso *corpus* empírico e os procedimentos analíticos. No próximo capítulo, apresentaremos a análise dos documentos que orientam a Educação do Campo no Rio Grande do Sul, considerando uma investigação comprometida com nossa responsabilidade de pesquisadores.

## **5 JUSTIÇA SOCIAL E DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR: MAPEANDO SENTIDOS DE CONHECIMENTO ESCOLAR**

A globalização está mudando o modo pelo qual discutimos justiça (FRASER, 2009, p. 11).

Optamos pelas teorizações de Nancy Fraser (2009) como epígrafe deste capítulo por entendermos que as transformações que caracterizam a contemporaneidade exigem novas formas de compreendermos situações e conceitos que, antes, pareciam estáticos. O olhar cuidadoso sobre a Educação do Campo e os Estudos Curriculares, considerando esses aspectos, possibilita-nos contribuir para os estudos sobre o conhecimento escolar, integrando os debates em torno da justiça social e da diferenciação curricular.

Buscando alcançar os objetivos desta pesquisa e, de igual importância, enaltecer o questionamento que vem nos orientando, destacamos, a partir de agora, as análises desenvolvidas em torno dos sentidos de conhecimento escolar privilegiados nas políticas curriculares para as Escolas do Campo no Rio Grande do Sul. Acreditamos que as argumentações teóricas, os conceitos e estudos que buscamos apresentar nos capítulos anteriores contribuíram para que a investigação dos documentos selecionados incorporasse descrições, esclarecimentos e interpretações que enriqueceram a produção do texto analítico. Além disso, elucidamos que as opções teóricas explicitadas no quarto capítulo forneceram subsídios importantes para o entendimento do conjunto empírico analisado.

Partindo desses esclarecimentos e após examinarmos rigorosamente os fragmentos selecionados nos documentos, apresentamos as quatro categorias que emergiram do trabalho analítico, ressaltando que as duas primeiras são orientadas pelas sistematizações em torno do conceito de justiça social e as duas últimas em torno do conceito de diferenciação curricular. Isso porque essas duas noções principais nos fornecem pressupostos para pensarmos a Educação do Campo na direção das opções teóricas que assumimos no decorrer do presente estudo. As categorias foram então assim estabelecidas: a) Educação do Campo e identidade; b) justiça social; c) pesquisa e saber científico; d) Ciclos de Formação e interdisciplinaridade.

Nessa direção, as sistematizações que configuram o conceito de justiça social (FRASER, 2007, 2009) e as modificações recorrentes da globalização redirecionam o foco do argumento central de ‘o que’ para discussões em torno de ‘quem’, dos sujeitos e de sua participação. Ou seja, antes dessa troca de sentidos,

[...] aos olhos de alguns, era suficiente que os cidadãos fossem formalmente iguais perante a lei; para outros, a igualdade de oportunidades era também requerida; para outros, ainda, a justiça demandava que todos os cidadãos tivessem acesso aos recursos e ao respeito de que eles precisavam para serem capazes de participar em paridade com os demais, como membros integrais da comunidade política (FRASER, 2009, p. 13).

A concepção de justiça que modifica o centro normativo para os membros da sociedade e suas interações na vida social assume um duplo aspecto ligado a questões de redistribuição e reconhecimento, atrelado à noção de paridade participativa (FRASER, 2007). Pensar os sentidos de conhecimento escolar emergentes dos documentos orientadores da Educação do Campo, levando em conta o conceito de justiça social aqui assinalado, permite não só compreendermos a configuração histórica e os trajetos atuais, mas as escolhas curriculares e os pressupostos que guiam as ações educacionais no campo.

Considerando a pluralidade que envolve o contexto rural contemporâneo e, assim, seus espaços e lugares, a proposta de diferenciar o currículo vem ao encontro das experiências de geografização curricular<sup>18</sup>, à medida que situa, “de um lado, o conhecimento codificado e teórico, do outro, o conhecimento tácito, prático e do cotidiano” (PACHECO, 2014, p. 72). Por esse princípio, entendemos a premissa de que o currículo seja o elo de unidade entre esses dois polos, mas também de continuidade e transcendência das convenções cotidianas, valorizando a diversidade das formas de ser e ampliando as oportunidades das formas de conhecer para os alunos das Escolas do Campo.

Após esses destaques, apresentamos a análise de cada categoria separadamente, de forma que facilite a leitura do texto e o entendimento dos argumentos construídos. Tal organização compõe a sistematização dos resultados empíricos desta pesquisa, interligando os escritos anteriores.

## 5.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E IDENTIDADE

As concepções e sentidos de conhecimento escolar que identificam a primeira categoria, “Educação do Campo e identidade”, estão relacionadas à construção da identidade do campo, privilegiando os saberes vinculados à realidade dos estudantes. O fragmento a seguir especifica a presente ideia:

---

<sup>18</sup> Segundo Pacheco (2014, p. 72), o referido conceito expressa “as experiências dos lugares e os sentidos de vida das pessoas, bem como as coordenadas temporais, com marcas civilizacionais em contínua progressão e inovação”.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002b, p. 33).

Isso indica a preocupação com o desenvolvimento do contexto local e por atividades que sigam como princípio o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010, p. 82). Nesse sentido, podemos citar também a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 (MEC, 2002b), o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), e o Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental – Escolas do Campo/RS (RIO GRANDE DO SUL, 2014), os quais evidenciam que a estruturação do calendário escolar independe do ano civil, considerando a sua adequação “às peculiaridades locais, conforme as fases da produção agrícola e às condições climáticas e econômicas [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 15). Podemos estimar a importância dessas indicações, visto que a Educação do Campo se destina às mais variadas formas de produção da vida das populações rurais, tais como “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (MEC, 2008b, p. 53).

Tais apontamentos reportam nosso estudo aos argumentos de Sacristán (2013a, p. 23), na intenção de lembrar-nos que, quando consideramos os aspectos citados, “estamos falando das engrenagens que envolvem o currículo e o moldam, das regras da gramática que o regem. Falamos das regras do jogo, mas temos de decidir de qual jogo se trata, ou seja, o que estamos jogando”. Isso significa que os sistemas escolares transmitem e moldam, por meio do ato de ensinar, as mais variadas formas de construção do conhecimento. Por isso, na perspectiva de Young (2007), as escolas precisam estar cientes se o currículo oferecido aos alunos é um meio para a aquisição do conhecimento poderoso e especializado e também se os professores buscam analisar a diferença do conhecimento escolar do não escolar.

Ao considerarmos as especificações apresentadas nos documentos que orientam a Educação do Campo e, neste particular, os estudos de Young (2007), adentramos no debate sobre a constituição do conhecimento escolar orientados pela compreensão de que a relevância da escola está na capacitação dos estudantes na aquisição de conhecimentos que transcendem o seu meio vivencial, ampliando oportunidades de aprendizado e possibilitando

novas explicações sobre o mundo. Então, “não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-lo sempre na mesma condição” (YOUNG, 2007, p. 1297).

O Documento Orientador da Reestruturação Curricular das Escolas do Campo/Ensino Fundamental (2013, p. 6) ampara os seus estudos considerando que as escolas inseridas nesse meio, e também os seus educandos, não têm “acesso a um ensino público, gratuito e de qualidade, pois, em muitos casos, os Currículos Escolares, os Regimentos Escolares e as Propostas Político-Pedagógicas destas escolas pouco contemplam as necessidades condizentes com a realidade destas populações rurais”. Por este e outros motivos, o documento justifica a necessidade de uma reestruturação curricular, a fim de que sejam contemplados e valorizados os saberes locais e os novos conhecimentos nas Escolas de Ensino Fundamental do Campo. Ao recordarmos o segundo capítulo desta dissertação, percebemos que tal fragmento se relaciona ao processo de constituição histórica da Educação do Campo. Diversos autores sinalizaram as deficiências, limites e desigualdades do sistema educacional brasileiro para as populações do campo, notavelmente no final do século XIX e no início do século XX, quando o processo de industrialização transformou a estrutura da sociedade.

Além dessa reflexão, enfatizamos que os estudos de Pacheco (2006), Moreira e Candau (2008), Sacristán (2013c), Young (2014), Silva (2013, 2014, 2015), entre outros, atentam para o debate em torno do conhecimento escolar e da sua importância no processo educativo. Sendo entendido de diferentes formas pela literatura pedagógica, a atualidade caracteriza-se por mudanças aceleradas em relação ao sentido do conhecimento escolar (FABRIS; TRAVERSINI, 2013). As referidas autoras alertam para a necessidade de um espaço de profissionalização da docência, já que se torna impossível separar o efeito de tais reconfigurações do currículo. Permitimo-nos entrar nesse argumento, pois “colocar os sujeitos como participantes da sua cultura e inseridos no processo civilizatório da humanidade continua sendo um importante desafio para a escola” (FABRIS; TRAVERSINI, 2013, p. 37). Isso porque as condições que possibilitaram o acesso à educação aconteceram de diferentes maneiras, submetendo os conhecimentos a regras de autorização ou desautorização e deixando alguns sujeitos da diferença fora da escola (FABRIS; TRAVERSINI, 2013). No que se refere a Educação do Campo e identidade, aspecto central desta categoria, não podemos entender tais fatos como justificativas para desconsiderar o conhecimento escolar como eixo principal da escola, na tentativa de suprir as desvantagens históricas.

Singularmente, o Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental – Escolas do Campo/RS (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 6) apresenta três importantes caracterizações

relacionadas a esta categoria. A primeira diz respeito às finalidades da educação, concebendo que a Escola do Campo “atenda processos que se relacionam ao lugar e ao desenvolvimento sustentável de maneira a valorizar os saberes locais e os novos conhecimentos e, desta maneira, resgatar a importância da escola para a comunidade onde está inserida, sendo tratada como ponto de referência” (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 5-6). A segunda está relacionada aos objetivos da Educação do Campo, os quais reafirmam o proposto nesta categoria, uma vez que “a educação recria o campo porque é através dela que se renovam os valores e as atitudes, os conhecimentos e as práticas de pertencimento à terra”. Isso acontece por meio de raízes históricas e da produção de diferentes modos de agricultura. A terceira importante caracterização descreve os objetivos da Escola do Campo (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 7) e salienta “a reafirmação do pertencimento como elemento importante da construção da identidade” e, ainda, “o reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como princípios fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos”. Percebemos que o documento citado é pontual em suas considerações, direcionadas a uma escola que seja o ponto de referência da comunidade do campo, com objetivos educacionais de pertencimento a esse lugar e os seus respectivos valores.

De maneira específica, podemos citar também o Parecer CNE/CEB n.º 1, de 1 de fevereiro de 2006 (MEC, 2006), o qual explicita os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). O documento aponta como um dos principais objetivos dos referidos centros a formação integral dos jovens, adequada a sua realidade, para a melhoria da qualidade de vida da sua família e comunidade.

O projeto educativo de cada CEFFA contribui, assim, para a constituição de um novo tecido social e econômico no contexto local. Ocorre a inserção no próprio meio de origem com a geração de emprego, de renda e de riquezas. A relação entre teoria e prática desenvolve as pessoas e estas, por sua vez, desenvolvem seu meio. É o aprender a aprender! É a Educação do Campo em seu conceito mais atual e consentâneo com a realidade (MEC, 2006, p. 41).

Nesse sentido, a educação relaciona-se à construção da identidade do campo à medida que evidencia o vínculo dos jovens com a sua realidade e o interesse em contribuir com o desenvolvimento do seu meio. Na intenção de aproximar escola e família, enaltecendo os saberes dos estudantes, as instituições de ensino por alternância adotam alguns instrumentos pedagógicos, como, por exemplo: “Colocação em Comum – socialização e organização dos conhecimentos da realidade do aluno e do seu meio, que servem de base para o

aprofundamento articulado nas várias áreas do saber; Caderno de Síntese da Realidade do Aluno (VIDA); visitas à família do aluno” (MEC, 2006, p. 44). Nesse modelo de Escola do Campo, nos direcionamentos do “aprender a aprender”, como exposto acima, os conhecimentos partem das vivências e experiências do educando para que ele possa aplicá-los na sua propriedade e nela permanecer. A proposta da Pedagogia da Alternância busca respostas às condições do campo, uma vez que os estudantes são orientados a resolverem seus problemas com base em tomadas de consciência para a transformação do seu meio vivencial.

De modo mais amplo, o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), no seu artigo 2º, reitera como princípio da Educação do Campo, a “valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos [...]” (BRASIL, 2010, p. 82). O artigo 3º desse mesmo documento sinaliza preocupações com a redução dos indicadores de analfabetismo “com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham [...]” (BRASIL, 2010, p. 82-83). Além disso, a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008 (MEC, 2008b), salienta a oferta indispensável de apoio pedagógico aos alunos (o qual inclui condições estruturais como materiais, livros didáticos, laboratórios, biblioteca e demais áreas da escola) em consonância com a realidade local dos povos do campo.

Esses fragmentos nos permitem associar os argumentos do terceiro capítulo desta dissertação e refletir, com Moreira e Candau (2008, p. 20), que “a escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso do(a) estudante a outros saberes”. No contexto curricular, torna-se relevante a escola proporcionar aos estudantes conhecimentos que ampliem o seu mundo cotidiano. Nas considerações de Fabris e Traversini (2013, p. 47):

Reiteramos que não somos contra o aluno trazer seu cotidiano para a aula, entretanto, precisamos estar vigilantes a esses processos para que os modos de agir, ser e viver da comunidade não se tornem pautas de julgamento e normalização do seu contexto sociocultural a partir do que a escola considera como atitudes corretas, nem se transformem em únicas referências para pautar os conhecimentos escolares.

Uma vez que estamos inseridos nesse posicionamento, embasados em diferentes teóricos, complementamos: “isso não significa que as escolas não devam levar muito em conta o conhecimento que os alunos trazem ou que a autoridade pedagógica não precise ser desafiada. Significa que alguns tipos de relação de autoridade são intrínsecos à pedagogia e às

escolas” (YOUNG, 2007, p. 1295). Por isso, o referido autor apresenta a diferenciação entre dois tipos de conhecimento: o dependente de contexto – o qual pode ser prático ou procedimental e se desenvolve por meio da resolução de problemas específicos do cotidiano – e o independente de contexto – o qual é, pelo menos potencialmente, proporcionado pela escola, caracterizado como o conhecimento poderoso. Então, sendo permeada por essas questões, a escolaridade media as fronteiras entre o local e o global e, estando esta pesquisa situada no âmbito da Educação do Campo, essas considerações se tornam fundamentais.

Na continuidade da análise dos documentos, ainda sob as ressalvas apresentadas até o momento, o Decreto n.º 7.352/2010 (BRASIL, 2010, p. 87) especifica a prestação de apoio técnico e financeiro, pela União, para implantações de ações que qualifiquem a oferta de educação básica e superior para as populações do campo, garantindo:

- I – oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo [...];
- II – oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional [...];
- III – acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;
- IV – acesso à educação superior [...];
- V – construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais [...];
- VI – formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;
- VII – formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;
- VIII – produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e
- IX – oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais [...].

Para reiterarmos o indicado nessa categoria, percebemos que as ações citadas buscam atender às necessidades dos alunos e Escolas do Campo, visando ao respeito às especificidades e características regionais e locais. Esse interesse é considerado em todos os níveis e modalidades da educação, bem como no que diz respeito a recursos materiais, de infraestrutura, transporte, formação de gestores e professores. É possível considerarmos que o fragmento apresentado acima sinaliza os grandes desafios para a Educação do Campo, pois se refere aos mais variados aspectos que envolvem o sistema educacional.

De forma complementar, a constituição da identidade do campo é evidenciada na Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2009b). A referida lei estabelece que os cardápios da alimentação escolar também devem respeitar a diversificação agrícola e as



tradições da localidade e que deve haver a inclusão da educação alimentar e nutricional no currículo escolar.

Outro ponto a ser destacado nesta primeira etapa e que está diretamente relacionado às concepções e sentidos de conhecimento escolar é a formação de professores. A Resolução CNE/CEB n.º 1/2002 (MEC, 2002b, p. 36) destaca, no seu artigo 13:

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo [...];

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo.

O Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a, p. 79), por sua vez, prevê que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fomente “projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos”. Isso permite viabilizar um atendimento que responda a características culturais e sociais da região, tanto no que se refere à formação inicial, quanto à continuada. Os recursos didáticos e de infraestrutura ainda devem atender às especificidades do campo, apresentando conteúdos relacionados aos saberes e à vivência com a terra. O Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental – Escolas do Campo/RS (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 14), nos argumentos sobre a formação de professores, assinala que “o contexto da escola deve ser o ponto de partida desencadeando o sentimento de pertencer e valorizar o campo como espaço essencial para o desenvolvimento da sociedade”.

No entendimento de que a profissionalização do trabalho docente abrange concepções de justiça ou injustiças escolares, Dubet (2004) propõe que a escola seja um espaço de educação e de cultura na instrução e em todas as atividades que compreendem o trabalho pedagógico, defendendo diversos princípios de justiça. Por outra ótica, Fabris e Traversini (2013, p. 34) esclarecem:

Se tivermos a possibilidade de desenvolver uma crítica radical e de entender as racionalidades que nos constituem, teremos outras condições para situar nossas práticas pedagógicas, não apenas no como fazer e nos processos de avaliação constantes, mas especialmente nos conhecimentos.

Ao retomarmos o terceiro capítulo desta pesquisa, relembramos que são múltiplos os agentes que atuam na construção dos currículos escolares e na constituição dos conhecimentos. Essa reflexão está inserida nos estudos de Moreira e Candau (2008), na compreensão de que, como profissionais da educação, temos responsabilidade na elaboração de currículos que sejam atraentes e fecundos. Além dos apontamentos dispostos na lei, é preciso ter clareza sobre a realidade pedagógica e, principalmente, sobre a ação de ensinar.

Situada em outra perspectiva teórica, Nancy Fraser (2007, 2009) aponta algumas questões primordiais para pensarmos esta categoria. Dentre os componentes que integram o conceito de justiça social, a autora situa duas orientações importantes: a redistribuição – de linhagem filosófica e incluindo as reivindicações redistributivas igualitárias que sustentam os argumentos sobre justiça social desde o último século – e o reconhecimento – que envolve o interesse de filósofos políticos e está relacionado às distintas perspectivas das minorias (FRASER, 2007). Porém, o cenário atual caracteriza-se por relações bastante tensas entre esses dois campos, de modo que, “em muitos casos, as lutas por reconhecimento estão dissociadas das lutas por redistribuição” (FRASER, 2007, p. 102).

Após este breve esclarecimento, apoiamo-nos nos estudos da referida autora para tratarmos, neste capítulo, das reivindicações por reconhecimento dentro de uma ampla noção de justiça. Como vimos, os documentos analisados têm direcionado os sentidos de conhecimento escolar vinculados a características regionais, peculiaridades locais e saberes próprios dos estudantes. É nesse sentido que Nancy Fraser (2007, 2009) propõe olharmos para o modelo do reconhecimento, rompendo com a referência-padrão da identidade. Isso porque, nesse padrão, “o que exige reconhecimento é a identidade cultural específica de um grupo [...]” (FRASER, 2007, p. 106). Uma das consequências é a negação da multiplicidade, da complexidade e das identificações das vidas dos indivíduos. “Ignorando as interações culturais, ele trata as culturas como profundamente definidas, separadas e não interativas, como se fosse óbvio onde uma termina e a outra começa” (FRASER, 2007, p. 107). Ao aproximarmos a presente questão da Educação do Campo e da identidade, esses argumentos se tornam de grande importância, já que os imperativos atuais recontextualizam os conceitos de democracia e de fronteiras nacionais.

Os estudos de Nancy Fraser (2007, 2009), então, vêm ao encontro da presente pesquisa, pois propõem tratar o reconhecimento como uma questão de *status* social quando:

[...] o que exige reconhecimento não é a identidade específica de um grupo, mas a condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social. O não reconhecimento [...] significa *subordinação social* no sentido de ser privado de *participar como um igual* na vida social (FRASER, 2007, p. 107, grifos da autora).

Desse modo, reiteramos a premissa de que os fragmentos que reafirmam a necessidade de uma educação característica do campo, vinculada à realidade dos estudantes e aos valores da terra, estejam relacionados com um sentido de justiça social que não deprecie a cultura local, em detrimento de uma cultura dominante. Para Fraser (2007), dentro dessa perspectiva, os padrões institucionalizados de valoração cultural identificam os atores como participantes igualitários da vida social, caracterizando o reconhecimento como uma questão de *status*, agregado à redistribuição, considerando a sua importância política. Nesse caso, uma teoria ampla de justiça social “deve considerar se os mecanismos econômicos, que são relativamente dissociados das estruturas de prestígio e que operam de um modo relativamente impessoal, impedem a paridade de participação na vida social” (FRASER, 2007, p. 117).

Então, para superar a injustiça, seria necessário dismantelar os obstáculos institucionalizados que dificultam a participação. Porém, sob essa perspectiva, a injustiça pode corresponder a duas espécies diferentes: a distributiva, quando “as pessoas podem ser impedidas da plena participação por estruturas econômicas que lhes negam os recursos necessários para interagirem com os demais na condição de pares” (FRASER, 2009, p. 17), e o falso reconhecimento, quando “as pessoas também podem ser coibidas de interagirem em termos de paridade por hierarquias institucionalizadas de valoração cultural que lhes negam o *status* necessário” (FRASER, 2009, p. 17). Temos, assim, no primeiro caso, problemas em relação à estrutura de classes, caracterizando a dimensão econômica da justiça, e, no segundo caso, problemas com a ordem de *status* que caracteriza a dimensão cultural. Por isso, redistribuição e reconhecimento são fundamentais na ordem da justiça social.

Aproximando nossas considerações ao âmbito escolar, as concepções de justiça devem romper concepções particularizadas, uma vez que “o desejo de justiça escolar é indiscutível, mas a definição do que seria uma escola justa é das mais complexas, ou mesmo das mais ambíguas, pois podemos definir justiça de diferentes maneiras” (DUBET, 2004, p. 539). Um dos motivos que justifica essa multiplicidade é a influência das desigualdades sociais nas desigualdades escolares. A segregação das escolas na maior parte dos países em desenvolvimento faz com que o sistema seja dividido em escolas da cidade, do campo, da burguesia, da classe média, entre outros. Por isso, entendemos que “é preciso principalmente assegurar a igualdade da oferta educacional para suprimir alguns ‘privilégios’, algumas

cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais. Essa é uma luta fundamental para a justiça escolar” (DUBET, 2004, p. 544).

## 5.2 JUSTIÇA SOCIAL

Esta segunda categoria propõe sentidos de conhecimento relacionados ao direito à educação escolar, na perspectiva de uma política de igualdade, cidadania, democracia e justiça social. Nesse sentido, o Parecer CNB/CEB n.º 36/2001 (MEC, 2002a, p. 7) explica que:

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão.

Muito importante, assim, é definir o que se pretende ser incluído, respeitando e acolhendo as diferenças sem que elas sejam transformadas em desigualdades. Por isso, “a discussão da temática tem a ver, neste particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos” (MEC, 2002a, p. 26).

Esses fragmentos nos permitem, aqui, um debate sobre o reconhecimento dos cidadãos dentro da perspectiva da justiça social (FRASER, 2009). Isso porque, desde o final da Segunda Guerra Mundial, sendo o Estado moderno territorial, a unidade apropriada e os cidadãos os sujeitos concernidos, os posicionamentos se baseavam em ‘o que’ tais cidadãos deviam uns aos outros. “Em outras palavras. O argumento concentrava-se precisamente no que deveria ser entendido como uma justa ordenação das relações sociais no interior da sociedade” (FRASER, 2009, p. 13), considerando o ‘quem’ como sendo os cidadãos nacionais, ou então desconsiderando essa questão. Hoje, entretanto, não podemos mais considerar aceitável a ideia de que a territorialidade pode servir para representar o pertencimento social.

O fato é que esse enquadramento territorial vem perdendo significado ao passo que a globalização e o avanço da tecnologia, principalmente, transbordam as fronteiras nacionais e delineamentos locais. “O efeito disso é a desestabilização da prévia estrutura de formulação de demandas políticas – e, portanto, a mudança do modo pelo qual discutimos a justiça social” (FRASER, 2009, p. 14). Os apontamentos verificados nos documentos, os quais vislumbram uma Educação do Campo na perspectiva do direito, do respeito às diferenças, da cidadania e da democracia, estão engajados em movimentos que lutam pelo reconhecimento dos cidadãos

e estão além dos Estados territoriais. Por esses motivos, seja por questões de redistribuição ou de reconhecimento,

[...] as disputas, que antes se focalizavam exclusivamente sobre *o que* era devido aos membros da comunidade como uma questão justiça, agora, rapidamente, se transformam em disputas acerca de *quem* deve contar como um membro e *qual* é a comunidade relevante. Não apenas o ‘o que’, mas também ‘quem’ está em disputa (FRASER, 2009, p. 16).

Ainda segundo a autora, a globalização não possibilita solucionar, mas problematizar a questão do ‘como’ e politizar a questão do ‘quem’. Nesse caso, inserimos a dimensão política<sup>19</sup> aos estudos de justiça. Entendendo que redistribuição e reconhecimento são permeados por relações de poder, o político deve conduzir as lutas sociais. Ou seja, o que está em jogo não é apenas quem pode fazer as reivindicações necessárias, mas como tais reivindicações podem ser acrescentadas nos debates públicos (FRASER, 2009).

No âmbito da Educação do Campo, entendemos que a dimensão política norteia muitas das decisões e orienta os grupos que buscam redistribuição e reconhecimento. Ao longo do tempo, muitos avanços e conquistas foram possibilitados pelo engajamento de diferentes grupos que se mobilizaram para qualificar o sistema educacional. Na perspectiva de Rodríguez (2013, p. 140), “as reformas participativas não podem ser entendidas sem compreender que a participação é intermediada pela política e pela cultura”, uma vez que o fortalecimento de grupos sociais distintos favorece a legitimidade das suas contribuições e das suas exigências. Assim, a visão de justiça está diretamente ligada à paridade participativa. “Quando questões da justiça são enquadradas de uma forma que, erroneamente, exclui alguns indivíduos do âmbito de consideração, a consequência é um tipo específico de metainjustiça, em que se negam a esses a chance de formularem reivindicações [...]” (FRASER, 2009, p. 22).

Na sequência da análise dos fragmentos desta categoria, conforme já verificamos na seção anterior, a Resolução CNE/CEB n.º 1/2002 (MEC, 2002b) especifica estratégias de atendimento escolar do campo, considerando a flexibilização do calendário escolar. Neste particular, devem ser salvaguardados princípios da política de igualdade nos diversos espaços e tempos pedagógicos. É sob essa perspectiva que o Parecer CNE/CEB n.º 36/2001 (MEC,

---

<sup>19</sup> É importante destacar que a autora não pretende sugerir que a dimensão política de justiça seja menos importante que o econômico e o cultural. Ao contrário, essas três dimensões devem ser consideradas complementares e de influência recíproca.

2002a, p. 30) reitera a adequação das diretrizes aos múltiplos rurais, conferindo-lhes a “capacidade de os diversos sistemas de ensino universalizarem um atendimento escolar que emancipe a população e, ao mesmo tempo, libere o país para o futuro solidário e a vida democrática”.

Ao conduzirmos nosso estudo na direção da constituição do conhecimento escolar, destacamos como fundamental o argumento de Young (2007, p. 1289) de que “não há contradição entre ideias de democracia e justiça social e a ideia de que as escolas devem promover a aquisição do conhecimento”. Isso significa que, na proposição da universalização do atendimento escolar de qualidade, seguindo os princípios de cidadania e democracia, as Escolas do Campo precisam estar engajadas em um projeto educacional que envolva a aquisição dos conhecimentos escolares na perspectiva da igualdade de direitos. Nas palavras de Libâneo (2012, p. 26), “não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem”.

Entramos nesse debate, pois, em virtude de diferentes razões, o conhecimento escolar tem sido negligenciado nos diferentes âmbitos de decisão. Isso se deve, também, às transformações que a escolaridade passou ao longo do tempo. De acordo com Young (2007), nas décadas de 1970 e 1980, o papel primordial da escola era ensinar as classes trabalhadoras, devido à expansão do capitalismo; no início dos anos 1990, as críticas à escolaridade mudaram de estilo e eram baseadas no trabalho do filósofo Michael Foucault, ao mesmo tempo que emergiram as ideias neoliberais. Estas, por sua vez, vêm influenciando o sistema educacional atual ao ponto que as escolas se concentram nos resultados, prestam pouca atenção ao processo de ensino-aprendizagem e, pouco a pouco, finalidades clássicas como justiça, igualdade e democracia estão passando para um plano secundário. Essas considerações integram nossos argumentos, pois concordamos que, “se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais)” (YOUNG, 2007, p. 1297).

A preocupação de reafirmar o reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos fica evidente no Documento Orientador da Reestruturação Curricular das Escolas do Campo/Ensino Fundamental (RIO GRANDE DO SUL, 2013). O documento busca reafirmar o compromisso que a Secretaria deve ter com uma educação escolar dialógica, baseada na realidade da comunidade e “que oportunize a todos os educandos a expressão de suas diferenças, de suas semelhanças, provocando a construção de espaços e

tempos para a interação e o pleno desenvolvimento humano” (RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 3).

Ao examinarmos esse fragmento, é possível nos conectarmos aos estudos de Dubet (2004) no que se refere aos argumentos sobre a justiça escolar, uma vez que a garantia de uma educação de qualidade para o campo seria justa se não viesse acompanhada de estigmas e desvalorização dos cidadãos. Assim, “um sistema mais aberto, com maior mobilidade, que oferecesse duas ou três oportunidades, menos preocupado com a produção de uma elite fechada, seria provavelmente menos injusto porque suas próprias injustiças teriam menos consequências sobre o destino dos indivíduos” (DUBET, 2004, p. 551).

Ao relacionar este debate ao contexto brasileiro, Silva (2015b, p. 345) ressalta que, principalmente na segunda metade do século XX, “com a intensificação dos processos de democratização da escola pública [...], foram alterados os sentidos de justiça escolar”. Desse modo, o fragmento a seguir, proposto pelo documento da reestruturação curricular, indica que:

Acolher as diferenças e semelhanças implica em (re)olhar a comunidade, os estudantes e o contexto sociocultural que encontramos nos espaços e no entorno da escola. Acolher as diferenças pauta uma ação complexa, interdisciplinar, coletiva no planejamento, no trato, na aprendizagem com o outro, num currículo que trabalha na riqueza da flexibilidade e dos desafios da sociedade complexa é enxergar cada homem, cada mulher inseridos na multiplicidade da própria vida (RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 3).

Nessa direção, o Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental – Escolas do Campo/RS, seguindo os preceitos do Documento Orientador da Reestruturação Curricular, menciona a proposta de uma Educação do Campo articulada a um conjunto de conhecimentos e práticas que compreendam o campo como “um espaço emancipatório e como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade. Essa proposta se embasa no direito à educação, correlacionado aos direitos a terra e à saúde” (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 5). Por esse motivo, os objetivos da Escola do Campo estão relacionados à “superação das desigualdades escolares como contribuição para superar as desigualdades sociais que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação” (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 7).

Retomando os estudos de Dubet (2004), em muitos países ainda existe uma grande distância da igualdade de oportunidades, além de oferta de sistemas escolares diferentes e desiguais para cada grupo social. “Nesse caso, convém construir a igualdade de acesso. Mas não podemos perder de vista que o fator de igualdade essencial é antes de tudo a redução das próprias desigualdades sociais. Nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade

justa” (DUBET, 2004, p. 545). É necessário, sim, a redução das desigualdades sociais para que seja possível a igualdade de acesso escolar, igualmente considerando “que em muitos casos a justiça consiste em ultrapassar a ‘igualdade pura’” (DUBET, 2004, p. 546). O contexto habitual nos direciona pensarmos a justiça escolar pelos efeitos das desigualdades econômicas e sociais sobre a vida dos estudantes. Porém, para o referido autor, é preciso, principalmente, examinarmos o problema inverso: o efeito das desigualdades projetadas pela escola sobre as desigualdades sociais, mas assegurando certa independência de cada uma dessas esferas.

Em relação aos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o Decreto n.º 6.755/2009 (BRASIL, 2009a) indica o compromisso dos docentes com um projeto social, político e ético que vise a contribuir para uma nação soberana, emancipatória, justa, democrática e inclusiva. Por isso a importância de se promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo.

Sobre o currículo, explicitado diretamente na Proposta Político-Pedagógica da escola, o Documento Orientador da Reestruturação Curricular (RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 8) considera que ele “materializa e revela a sociedade e o homem social que se busca, bem como o compromisso com a cidadania e com a justiça social”. É nesse sentido que o Regimento Padrão (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 9) considera que a Proposta Político-Pedagógica da Escola do Campo:

[...] contempla a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia, com abordagem curricular que enfatiza a natureza como fonte de vida, relacionando a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo consciente, às pluralidades étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social.

Percebemos, com esse fragmento, que os estudos de Nancy Fraser (2007) se tornam mais uma vez oportunos, tendo em vista que o modelo de *status* (diferentemente do modelo da identidade, como explicitado na seção anterior) objetiva desinstitucionalizar os valores que impedem a paridade de participação, substituindo-os por valores que a promovam. A concepção de que a Proposta Político-Pedagógica da Escola do Campo considere a diversidade em todos os seus aspectos supõe pensarmos em um conceito ampliado de justiça social que inclui as reivindicações por reconhecimento. Dessa forma, ser falsamente



reconhecido “não é apenas ser desmerecido ou desvalorizado nas atitudes conscientes ou crenças dos outros. Significa, ao invés, ter negada a condição de parceiro integral na interação social e ser impedido de participar como um par na vida social” (FRASER, 2007, p. 113). A referida autora denomina esta como uma condição intersubjetiva de paridade participativa e a distribuição de recursos como uma condição objetiva, sendo que as duas são importantes e devem estar integradas.

Quanto aos fragmentos que identificam a presente categoria, nas proposições de cidadania, democracia, acolhimento de diferenças, direito à educação, aos direitos humanos e demais particularidades dos sujeitos do campo, embasadas em abordagens integrativas, alcançar a justiça para todos torna-se mais facilmente alcançável. Mesmo que exista uma “linha divisória entre as desigualdades que surgem como um resultado das escolhas dos indivíduos, de um lado, e, de outro aquelas que surgem como um resultado das circunstâncias que estão além do controle dos indivíduos” (FRASER, 2007, p. 126-127), a paridade participativa pode ser considerada como padrão justificável para propostas de reforma e transformação de padrões institucionalizados.

Interligando nossos debates aos estudos de currículo, consideramos os argumentos de Santomé (2013, p. 80) no entendimento de que:

[...] uma cidadania verdadeiramente democrática precisa se pôr em contato com aqueles conteúdos culturais que permitam desenvolver uma compreensão mais racional do mundo em que vivemos; precisam trabalhar com metodologias didáticas que proporcionem o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo, que possibilitem entender, argumentar e conviver com pessoas de distintas culturas, ideias e ideais.

Esse modelo educacional pode ser intensificado por práticas organizacionais que vislumbrem a participação e colaboração dos diversos envolvidos com a educação. É por meio de uma justiça escolar, baseada na inclusão das diferenças, na valorização dos grupos, em conteúdos interdisciplinares, “que melhor podemos garantir uma autêntica educação de pessoas democráticas, reflexivas e críticas” (SANTOMÉ, 2013, p. 85)

### 5.3 PESQUISA E SABER CIENTÍFICO

Entendo que refletir sobre o que ensinar nas escolas é questão urgente e necessária. Em um mundo da informação disponível de forma cada vez mais ampla, a questão do que ensinar e como tornar acessível o conhecimento produzido aos diferentes grupos é desafio incontornável (MONTEIRO, 2013, p. 10).

A epígrafe inicial desta seção constitui-se com as palavras de Monteiro (2013), pois a análise dos documentos que compuseram o *corpus* desta pesquisa possibilitou identificarmos uma terceira categoria, a qual relaciona os sentidos de conhecimento escolar ao contexto da pesquisa e dos saberes científicos, compreendendo as relações entre rural e urbano. Esses apontamentos inserem nossa pesquisa nos estudos referentes à diferenciação curricular, uma vez que entendemos a importância de flexibilizar o currículo e adequar os conhecimentos escolares para os alunos das Escolas do Campo, considerando as transformações contemporâneas. No princípio de integrar diferentes perspectivas no cotidiano da escola, a garantia de um trabalho pedagógico que contemple certa coerência curricular se torna fundamental (PACHECO, 2014).

Iniciando nossas análises com o Parecer CNE/CEB n.º 36/2001 (MEC, 2002a), destacamos a proposição de que as diretrizes operacionais para a Educação Básica do Campo identificam o modo próprio de vida social, buscando delimitar os espaços rural e urbano, sem perder de vista o contexto nacional. Considera-se, então, “a possibilidade de alterar a qualidade da relação entre o rural e o urbano, contemplando-se a diversidade sem consagrar a relação entre um espaço dominante, o urbano, e a periferia dominada, o rural” (MEC, 2002a, p. 30).

Ponderando que esse fragmento nos remete aos estudos históricos realizados no primeiro capítulo desta dissertação, o Documento Orientador da Reestruturação Curricular das Escolas do Campo/Ensino Fundamental, baseado em estudos de diferentes autores, sugere a emergência de uma nova ‘ruralidade’:

[...] quando então a visão tradicional do rural, que o compreende como atrasado, ambiente predominantemente natural, com funções exclusivamente produtivas, antagônico ao urbano, entre outras já não caracteriza ou dá contas de compreender as especificidades e transformações deste novo ‘rural’ (RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 4).

Isso porque os estudos que apontam as principais características da globalização indicam que o desenvolvimento de novas tecnologias, o avanço da ciência, a modernidade, entre outros, causaram impactos diretos sobre os modos de viver da sociedade. Para Hall (2003, p. 248), “o que vem ocorrendo frequentemente ao longo do tempo é a rápida destruição de estilos específicos de vida e sua transformação em algo novo”. Os constantes

deslocamentos populacionais, que produziram sociedades híbridas<sup>20</sup>, diversificaram e pluralizaram a composição cultural, considerando que, atualmente, “não faz sentido contar com fundamentos universais, estáveis e ‘acima de qualquer suspeita’” (VEIGA-NETO, 2012, p. 273). Concebida como um processo irreversível, a reorganização mundial das sociedades facilita cada vez mais as relações globalizadas.

Tais modificações vêm sendo percebidas, principalmente, em aspectos da vida social ligados a educação, cultura, identidades, lazer e comunicação. Dessa forma, a emergência “dessas sociedades avançadas tem provocado múltiplas e profundas mudanças, que deveriam ser consideradas relevantes na hora de compreender os comportamentos dos educandos, assim como ao elaborar as políticas educacionais e planejar o desenvolvimento do currículo” (SACRISTÁN, 2013b, p. 160). Esse fator direciona para ações escolares que privilegiam a diferenciação curricular, pois acreditamos ser importante “compatibilizar o conhecimento representado pelo currículo formal com o conhecimento resultante da experiência pessoal do aluno” (SOUSA, 2010, p. 50), seguindo um princípio de continuidade.

Pensando nesses argumentos, apontamos um dos fragmentos selecionados do Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental – Escolas do Campo/RS, o qual sinaliza sobre a concepção e a organização curricular:

A rapidez das transformações, presentes em todos os setores da sociedade atual, sugere uma concepção de ensino e de currículo, embasada na interdependência entre os diversos campos de conhecimento [...]. Quanto mais se acelera a produção dos saberes humanos, mais se faz necessário garantir a visão do todo (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 15).

Ao considerarmos “que vivemos na época contemporânea e que não podemos fugir dela, mas que também não podemos aceitar seus efeitos sem problematizá-los” (TRAVERSINI, 2013, p. 180), cabe ressaltarmos a importância de construirmos discursos que oportunizem situações de aprendizagem, uma vez que não são os alunos que não se encaixam nas práticas escolares, mas o contrário. Traversini (2013) acrescenta que é por esse motivo que a construção dos currículos escolares precisa estar atada aos acontecimentos atuais, a fim de viabilizar diferentes formas de aprendizagem, já significadas pela escola. Souza (2008, p.

---

<sup>20</sup> Considerando os estudos sobre a hibridação cultural, na intenção de situar o leitor a respeito desse conceito, Burke (2003, p. 31) leva em conta o envolvimento das culturas entre si e argumenta: “devemos ver as formas híbridas como o resultado de encontros múltiplos e não como o resultado de um único encontro, quer encontros sucessivos adicionem novos elementos à mistura, quer reforcem os antigos elementos”. Já para Canclini (2003, p. 26, grifo do autor), “a hibridação como processo de interseção e transações é o que torna possível que a *multiculturalidade* evite o que tem de segregação e se converta em *interculturalidade*”.

2) facilita nossa compreensão em relação a esse aspecto sinalizando que “a história dos sistemas educativos tem sido dominada por uma lógica de assimilação, ou seja, por uma lógica de alteração do objecto (aluno) em função da estrutura (escola) – e não o inverso [...]”. Porém, mesmo existindo a tendência para a uniformidade, é possível construir mecanismos de diferenciação curricular.

Segundo o Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental – Escolas do Campo/RS:

Isso implica em concepções educativas, culturais, econômicas e ambientais para o campo, mas não apenas para o campo, e sim para toda a sociedade.

O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempos próprios de educação, ambos com seus valores, se constituindo em espaços diferentes de coexistência (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 5).

Pensarmos a respeito das particularidades de cada um desses espaços sugere que vislumbremos relações de continuidade que existe entre eles, e não ruptura. Nessa direção, o Documento Orientador da Reestruturação Curricular das Escolas do Campo/Ensino Fundamental aponta a importância de discutir a Educação no/do Campo considerando uma ampla crítica dos padrões produtivos que ali são gerados, bem como uma preocupação com os efeitos ambientais, englobando a água, a biodiversidade, e também os feitos sociais causados por esses modelos (RIO GRANDE DO SUL, 2013). Nessa direção, a valorização do campo não se refere ao isolamento ou à sobreposição de um espaço sobre o outro, mas

[...] uma proposição que firme o diálogo entre o rural e o urbano, de modo que o educando possa compreender, problematizar e interagir no seu meio e que este educando possa expandir as suas capacidades para escolher ser um agricultor cientista, ou seja, que este educando possa expandir a sua liberdade individual substantiva de forma a escolher levar o tipo de vida que ele valoriza (SEN, 2000) (RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 7).

Essa proposta de reestruturação se firma pela Política de Educação Básica do Campo, a qual foi construída e assumida pela Secretaria da Educação do Estado, em integração com os movimentos sociais e a comunidade escolar. Então, esse direcionamento

[...] representa o compromisso do governo em reafirmar o respeito à identidade e valorização das culturas das diferentes categorias sociais do campo, a necessidade de viabilização da reprodução social, cultural e econômica destas categorias sociais, bem como a valorização do saber popular articulado ao saber científico, a fim de promover o vínculo mais profundo entre a pesquisa e a produção do conhecimento com o processo de construção de um projeto alternativo de desenvolvimento do campo e da cidade (RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 7).

As orientações presentes no referido documento seguem a direção dos princípios da Educação do Campo, consolidadas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e pelo Decreto n.º 7.352/2010, na intenção de incentivar projetos institucionais específicos para as Escolas do Campo, como expressão do trabalho compartilhado de todos os atores envolvidos com a universalização da educação, mas que estimulem o desenvolvimento das instituições 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” (BRASIL, 2010, p. 82).

Dessa maneira, percebemos que um dos principais aspectos que diferenciam esta terceira categoria da primeira é o fato de os objetivos da Educação do Campo estarem relacionados a diferentes locais de experiência e aprendizagem. Os sentidos de conhecimento escolar transcendem o meio vivencial do estudante, à medida que tanto o Documento Orientador da Reestruturação Curricular das Escolas do Campo/Ensino Fundamental quanto o Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental – Escolas do Campo/RS explicitam a importância de “pensar no desenvolvimento para além do seu espaço, da sua comunidade próxima ou da sua região, e da relação dessa região com o desenvolvimento global” (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 6) em uma perspectiva integral. A Proposta Político-Pedagógica, por sua vez, deve assegurar o contato com outras formas de vida e a produção de conhecimentos sobre o mundo e seus ambientes natural e cultural (RIO GRANDE DO SUL, 2014).

Esses fragmentos direcionam nossos estudos para as teorizações de Hall (2003, p. 45-46), ao explicitar que “hoje em dia, o ‘meramente’ local e o global estão atados um ao outro, não porque este último seja o manejo local dos efeitos essencialmente globais, mas porque cada um é a condição de existência do outro”. Para o referido autor, estamos constantemente em processo de formação cultural, pois a globalização desfaz os limites territoriais, facilitando múltiplas conexões, de forma que os fluxos não regulados de povos e culturas se tornaram tão abrangentes e irrefreáveis quanto os fluxos do capital e da tecnologia<sup>21</sup>. Por esse motivo, “a

---

<sup>21</sup> Ao tratarmos da globalização como um fenômeno tipicamente contemporâneo, reconhecemos que, ao mesmo tempo em que enfraquece as fronteiras físicas, como citado acima, multiplica os bloqueios. Saraiva e Veiga-Neto (.2009) discutem esta dupla compreensão, relacionando tais características ao ambiente educacional. Para eles, “Pensar como estamos sendo governados na atualidade é condição para que se possa compreender o que vem acontecendo no mundo e, em particular, nas escolas e em torno das escolas contemporâneas” (SARAIVA, VEIGA-NETO, 2009, p. 197).

alternativa não é apegar-se a modelos fechados, unitários e homogêneos de ‘pertencimento cultural’, mas abarcar os processos mais amplos [...] que estão transformando a cultura do mundo inteiro” (HALL, 2003, p. 47). Na perspectiva de Tiramonti (2005, p. 893), ao refletir sobre as modificações escolares na mudança de época, argumenta: *“el proceso de globalización rompe esta matriz societal y deshace el entramado institucional en el que se sostenía y, con ello, el campo común al que se integran y articulan individuos e instituciones”*.

Na intenção de reiterar esses propósitos, a Resolução CNE/CEB n.º 1/2002 indica a necessidade de garantir “[...] a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas” (MEC, 2002b, p. 36-37). O Decreto n.º 7.352/2010 destaca concepções interligadas às tecnologias de informação e comunicação, no intuito de “contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo” (BRASIL, 2010, p. 83). Seguindo esse direcionamento, o Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental – Escolas do Campo/RS ressalta que uma organização curricular atualizada “contempla o modo de funcionamento da mente humana, as necessidades da aprendizagem e as novas tecnologias da informação, que estão diretamente associadas à concepção de inteligência” (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 16).

Verificamos, assim, que distintos documentos apresentam a inserção da tecnologia como propósito para as Escolas do Campo. Então, antes de qualquer análise, precisamos compreender alguns aspectos centrais sobre essa questão. Examinando as providências escolares em relação aos desafios contemporâneos, Dussel (2014, p. 16) questiona: *“¿Cómo está respondiendo el curriculum escolar a estos desafíos? Puede señalarse una certa desproporción entre lo arrollador de la cultura digital, y la lentitud y dimensión acotada de las respuestas escolares”*. A sociedade, nossa vida cotidiana e, conseqüentemente, o ambiente educacional, vêm sendo permeados pelas tecnologias digitais, de forma que o textual interage com o visual, o auditivo, o espacial, entre outros.

De acordo com Sacristán (2013b), a implantação de tecnologias nos diversos setores pode ter efeitos positivos e negativos para os seres humanos e se apresenta em medidas desiguais para uns e outros. Por exemplo: podem favorecer a emancipação, a liberdade e a autonomia ou a dependência, a alienação e a competitividade, entre outros. Porém, o que é

considerado cultura em determinado momento e em determinada sociedade se infiltrará nas diversas ocupações desempenhadas pelos indivíduos nas mais diversas esferas. “Não pode deixar de acontecer o mesmo com o currículo, que representa o projeto de uma sociedade e é composto de uma seleção de conteúdos e de uma escolha de valores” (SACRISTÁN, 2013b, p. 155). Isso significa que estamos frente a um novo contexto educacional, o qual incidirá nas orientações da prática educativa, nas estratégias de desenvolvimento, nos modelos e métodos de ensino. Diante deste cenário, concordamos com Sacristán (2013b, p. 163), ao mencionar que:

O conhecimento e suas especializações não são neutros e são valorizados de forma desigual pela sociedade e pelos seus setores de acordo com seus interesses e segundo o capital cultural do qual os setores sociais mais influentes dispõem, segundo tradições culturais, em função de sua aplicabilidade no mercado de trabalho, da implantação que tiveram e têm no próprio sistema de ensino, etc. Portanto, a disponibilidade, o cultivo e o domínio dessas especialidades constituem formas diferentes e, talvez, desiguais de participar na sociedade do conhecimento. Convém saber como esta se apresenta na atualidade, pois a partir da realidade presente criamos o futuro.

Para a Educação do Campo, a inserção das tecnologias da informação e comunicação configura mudanças notáveis na organização do currículo. Considerar que as práticas pedagógicas estão se adaptando a novos métodos de ensino reitera a ideia de rompimento das fronteiras territoriais e de pertencimento a um mundo que transcende o lugar vivencial do estudante. Frente aos desafios da sociedade da informação e/ou do conhecimento<sup>22</sup> vinculada a ideias de progresso e emancipação humana, as instituições educativas e a valorização de suas práticas explicitaram e continuam explicitando de alguma forma a realidade da sociedade. Em todos os tempos, o conhecimento foi uma variável decisiva e distinta que foi sendo alterada em diferentes momentos históricos (SACRISTÁN, 2013b).

Porém, assim como já assinalado no terceiro capítulo desta pesquisa, é preciso ter clareza quanto aos objetivos educacionais da atualidade, uma vez que, na configuração da sociedade da informação, a relevância “conferida ao conhecimento como um bem necessário para o desenvolvimento econômico, junto aos argumentos neoliberais da economia capitalista,

---

<sup>22</sup> Sacristán (2013b, p. 164) associa a **informação** “à ação e ao efeito de informar, ao intercâmbio, à comunicação, à transação ou ao transporte de dados, fatos ou saberes por meio de algum tipo de linguagem; refere-se a algo que é sabido por alguém”. Por sua vez, o **conhecimento** “é entendido como a ação e o efeito de conhecer, o entendimento ou a inteligência [...]. O conhecer e o conhecimento se referem aos processos ou às atividades internas de elaboração ou de transformação de dados, informações ou saberes”.

foca seu interesse no controle da educação por meio de padrões comparativos entre países que buscam excelência” (MARTÍNEZ, 2013, p. 93). Dentro dessa perspectiva, a preocupação está no rendimento escolar, que é quantificado por meio de relatórios internacionais e, uma vez situando as estatísticas como imperativos educacionais e transformando os números em verdades inquestionáveis, como profissionais comprometidos com o trabalho docente, “precisamos construir um olhar problematizador” (TRAVERSINI, 2013, p. 178).

Seguindo esse direcionamento, apontamos fragmentos que ressaltam aspectos sobre a formação de professores. O Decreto n.º 6.755/2009 (BRASIL, 2009a) compreende que os profissionais do magistério são agentes formativos de cultura e, por isso, precisam acessar constantemente novas informações, vivências diferenciadas e atualização cultural. Dessa maneira, a profissionalização docente articulará teoria e prática, fundadas “no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2009a, p. 74). Na intenção de reiterar a importância desse rigor na formação de professores, Sacristán (2013b) chama a atenção para uma retomada histórica, apontando caracterizações da pedagogia tradicional e moderna que contribuíram para a calcificação da cultura no sistema escolar. Para ele, na primeira, o conhecimento é uma conquista estável, porque a sociedade também é estável e o presente representa a vivência do passado. Já na segunda, o princípio predominante é o da renovação dos conteúdos à medida que o conhecimento vai avançando. Dessa forma, o desafio para a formação de professores é propor novos sentidos ao conhecimento ensinado, reestruturando a forma com que os aprendizes entram em contato com os conteúdos, “assim como uma ruptura das coordenadas espaço temporais tradicionais com as quais se regulava um artefato cultural construído, como é o currículo” (SACRISTÁN, 2013b, p. 171). Refletindo sobre o currículo permanecer relevante na cultura digital, Dussel (2014, p. 16) assinala que “*la escolarización también implica el proceso de traducción y especialización de los lenguajes que estuvo a la base del curriculum moderno, y su paso por mediadores (los docentes) que incorporan tradiciones, estrategias y saberes a esta recontextualización*”.

Diante dos fragmentos e argumentos que norteiam a presente categoria, não podemos deixar de ressaltar alguns pontos principais da diferenciação curricular para a Educação do Campo, considerando os contextos social e educacional contemporâneos. Na proposição de interligar as dimensões rural e urbana, em uma proposta de desenvolvimento integral dos estudantes que garanta conhecimentos sobre o mundo e reconheça os diferentes espaços de coexistência, o ambiente escolar apresenta-se como oportunidade para “reconhecer o caráter único da experiência de cada aluno, tomar essa experiência como ponto de partida para a



abordagem ao currículo formal e ponderar continuamente sobre as melhores formas de articulação entre esses dois polos [...]” (SOUSA, 2010, p. 167). Seguindo essas orientações, ampliam-se as possibilidades de diferenciar o currículo, em uma lógica não estratificadora. Sousa (2010) ainda propõe que o trabalho docente esteja assentado em estudos sólidos e não superficiais, pois o que vem se tornando comum é que professores pratiquem a diferenciação curricular de forma mais ou menos consciente, sem que conheçam, de fato, a que a expressão se aplica. Então, “julgar que, ao proporcionar a esses alunos algumas diversões curriculares periféricas, se está a diferenciar adequadamente o currículo é uma ilusão que favorece pensamentos e discursos que afirmam a diferenciação sem que ela seja verdadeiramente praticada” (SOUSA, 2008, p. 4). Finalizamos esta reflexão com as palavras de Dussel (2014, p. 17), salientando que “*el curriculum sigue teniendo un rol importante en ayudar a poner de relieve esas relaciones e historias, en dar oportunidades para socializar en prácticas culturales que permitan abordar esa tarea con confianza y con deseo*”.

#### 5.4 CICLOS DE FORMAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

[...] múltiplas dimensões da diferença cruzam-se e manifestam-se no perfil e na experiência de cada estudante de forma única, requerendo respostas que não podem ser exclusivas de nenhuma área especializada (SOUSA, 2008, p. 98).

As palavras de Sousa (2008) foram escolhidas para iniciar este capítulo, pois, considerando os argumentos que integram o conceito de diferenciação curricular, reiteramos a premissa de que o currículo deve ser diferenciado na intenção de que os estudantes estejam cada vez mais próximos dos objetivos educacionais, segundo uma lógica de reestruturação das suas experiências. Por esse motivo, esta quarta categoria vem ao encontro das opções teóricas que embasam a presente pesquisa, apontando para um sentido de conhecimento escolar baseado nos Ciclos de Formação, privilegiando a interdisciplinaridade e a vivência coletiva. Então, trataremos de forma mais específica, neste capítulo, do Documento Orientador da Reestruturação Curricular das Escolas do Campo/Ensino Fundamental (RIO GRANDE DO SUL, 2013) e do Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental – Escolas do Campo/RS (RIO GRANDE DO SUL, 2014), os quais propõem a referida organização (como foi possível verificar no item 4.3.1 – Análise documental). Assim, indica-se pensar o ensino fundamental em uma perspectiva que:

[...] contribuía efetivamente para a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, com o domínio da leitura, da escrita e do cálculo; com a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade possibilitando ao estudante uma compreensão integrada da vida e das relações dos seres vivos entre si e com o meio, fundada nos **Ciclos de Formação** (RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 8, grifos do documento).

Podemos destacar que a ideia de diferenciação curricular, neste caso, se aplica a uma forma de adaptar o currículo ao Sistema de Ciclos de Formação, a fim de que ele promova maiores oportunidades de sucesso escolar. Isso implica uma visão ampliada e coletiva do currículo, pois pensar em propostas de organização diferenciadas para o campo “poderá significar intervir criticamente sobre o currículo oficial de modo a torná-lo mais respeitador das diferenças culturais” (SOUSA, 2008, p. 13).

Após verificarmos tal recomendação presente nos documentos e antes de darmos continuidade às análises, importa apresentarmos alguns aspectos relevantes sobre a concepção de ensino por Ciclos de Formação. Segundo Miranda (2005, p. 640), “trata-se de uma proposta que modifica não só a organização escolar, mas a compreensão de educação em seu significado social mais amplo”, pois privilegia a experiência da socialidade<sup>23</sup>. O cerne da argumentação é que o critério de inclusão deva acontecer por faixa etária, respeitando a etapa de desenvolvimento humano e evitando a exclusão da escola formal, o que se daria mediante a retirada dos mecanismos de avaliação que incluem aprovação-reprovação-retenção (MIRANDA, 2005). Como o ensino por Ciclos de Formação acarreta profundas modificações no contexto organizacional, estrutural e curricular da escola, o que acontece em muitos casos é a permanente reprodução do sistema seriado, uma vez que nele os acontecimentos “são tomados como naturais, como verdades e necessidades por si mesmos; sendo assim, em geral eles não são radicalmente problematizados” (VEIGA-NETO, 2012, p. 268).

Considerando que até o momento da implementação dessa proposta as Escolas do Campo do Rio Grande do Sul contemplavam o Sistema de Ensino por Séries, o Documento Orientador da Reestruturação Curricular das Escolas do Campo/Ensino Fundamental (RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 18) orienta que a transição para os Ciclos de Formação seja feita “na totalidade de cada Ciclo e na equivalência com a fase de desenvolvimento humano em que se encontram os educandos no momento da implantação do novo Sistema curricular”.

---

<sup>23</sup> Segundo a referida autora, o conceito em questão distingue-se de socialização e está diretamente relacionado ao tempo de convivência que a escola oferece aos alunos. Esse princípio, então, “dá oportunidade de compartilhar a experiência da escola, viver o tempo da escola, de conviver com outras crianças e adolescentes próximos da sua idade” (MIRANDA, 2005, p. 649).

Este fragmento pode ser melhor exemplificado quando apresentamos a forma como cada ciclo é constituído e organizado:

**I CICLO DE FORMAÇÃO – INFÂNCIA – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:**

O ciclo da Alfabetização pode se consubstanciar como espaço de apropriação e produção de conhecimento, onde o afeto, cognição e ludicidade possam caminhar juntos e integrados;

**II CICLO DE FORMAÇÃO – PRÉ-ADOLESCÊNCIA – PÓS-ALFABETIZAÇÃO**

[...] Os educadores devem elaborar o planejamento pedagógico e adotar estratégias de trabalho que favoreçam a constituição de grupos, onde se desenvolvam a cooperação, a participação, a formação de opiniões próprias e a solidariedade;

**III CICLO DE FORMAÇÃO – ADOLESCÊNCIA – APROFUNDAMENTO E CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL:**

[...] Os educadores devem elaborar o planejamento pedagógico e adotar estratégias interdisciplinares para que os estudantes possam construir sistemas e teorias, efetuar operações, pensar em termos abstratos, formular hipóteses e testá-las sistematicamente (RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 15, grifos do documento).

Tendo em vista as especificidades de cada um dos três ciclos, o Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental – Escolas do Campo/RS (RIO GRANDE DO SUL, 2014) apresenta outras informações complementares: o Primeiro Ciclo compreende de 6 a 8 anos de idade e o disposto no documento anterior pode ser oportunizado quando os educadores adotam formas de trabalho que propiciem mobilidade e diferentes linguagens literárias e artísticas, por meio de diversos materiais; o Segundo Ciclo compreende entre os 9 e 11 anos de idade e deve incluir um aprendizado global, interdisciplinar, que contemple as diversas formas de expressão e as áreas do conhecimento; o Terceiro Ciclo situa-se entre os 12 e 14 anos de idade e deve considerar “os saberes da terra, a agroecologia e o desenvolvimento sustentável, perpassando pela diversidade e transversalidade do conhecimento” (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 18).

Quando observarmos os argumentos que sustentam o conceito de diferenciação curricular – já explicitados ao longo da presente pesquisa – e a proposta de reestruturação curricular, verificamos que há razões para acreditar que é possível a construção de um currículo que responda às exigências contemporâneas. Ao mesmo tempo, é preciso atenção, pois muitos modelos não são orientados verdadeiramente “para a diferenciação mas sim para a uniformização, pelo que as estratégias de diferenciação que promovem assumem geralmente um carácter temporário e servem para corrigir desvios à norma, visando a neutralização das diferenças e a rápida retoma da normalidade curricular” (SOUSA, 2008, p. 24).

Atendendo à existência das diferenças de cada ciclo, a diferenciação curricular aqui preconizada constrói-se pela capacidade de perceber o potencial educativo das experiências dos alunos e encontrar nelas motivos de mobilização para o currículo formal. Então, é

fundamental que essa proposta seja inclusiva, a fim de que possa ser entendida como “estratégia fundamental de gestão curricular e não como expediente ao qual se recorre excepcionalmente num contexto em que a regra é desenvolver o currículo segundo uma orientação técnica, baseada na transmissão uniforme de conhecimentos” (SOUSA, 2008, p. 22). Levando em consideração, segundo os estudos de Moreira e Candau (2008, p. 6), que “o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura”.

Seguindo essas indicações e a proposta da interdisciplinaridade, o Documento Orientador propõe que:

É preciso pensar o conhecimento e o currículo como uma ampla rede de significações, tornando a escola um lugar de construções coletivas. O currículo interdisciplinar resgata a inteireza do ser, do saber e do trabalho em parceria, expressa a sociedade que queremos, como uma cultura de paz e de desenvolvimento humano, ou seja, a sociedade que se quer construir (RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 8; 2014, p. 15-16).

Observando essas características e concepções, o documento ainda prevê que a dinâmica da organização dos estudantes siga a proposta de agrupamento e reagrupamento constante, possibilitando que as aprendizagens sejam construídas na interação com os outros (RIO GRANDE DO SUL, 2013). Com efeito, mesmo considerando esses aspectos, é preciso lembrar que “o conhecimento é uma questão curricular fundamental que não pode ser ignorada e que não é pelas dicotomias – cidade/campo/, rural/urbano, teórico/quotidiano, abstrato/concreto – que os projetos de educação presentes nas propostas curriculares são social e culturalmente reconhecidos” (PACHECO; FREIRE, 2012, p. 198). Essa complexa rede de relações exige pensarmos no currículo e no conhecimento escolar por meio de uma dimensão integradora. Sendo assim, observamos os seguintes excertos dos documentos sobre a interdisciplinaridade:

A função da escola é de construir, pela práxis, uma nova relação humana, revendo criticamente o acervo de conhecimentos acumulados e tomando consciência da participação pessoal na definição de papéis sociais, quanto a conteúdos, metodologias e atividades. E também no que se refere à maneira de tratar o estudante e os componentes que devem ser estimulados, tais como: a auto expressão [sic] (livre, crítica, criativa e consciente); a autovalorização (reconhecimento da própria dignidade); a corresponsabilidade (iniciativa, participação e colaboração); a curiosidade e a autonomia na construção do conhecimento, estabelecendo uma rede de significação interdisciplinar, entre outros papéis (RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 11).

A interdisciplinaridade é apontada como concepção de ensino e de currículo que assegura a interação e a comunicação entre as disciplinas, levando a um conhecimento harmônico e significativo [...]. Isso implica em aprendizagens a serem desenvolvidas pela escola, tais como as competências linguística, lógico-matemática, espacial, cinestésica, musical, pictórica, intrapessoal e interpessoal (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 15-16).

Por essa visão, o Sistema por Ciclos de Formação supera a fragmentação do processo ensino-aprendizagem e segue um caminho potencial para a democratização do ensino e relações igualitárias (RIO GRANDE DO SUL, 2014). Isso porque, segundo Gallo (2009, p. 17), o conceito de interdisciplinaridade está relacionado com “a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas”, buscando superar o processo histórico que desarticula e compartimentaliza o conhecimento. Não desconhecemos o mérito da especialização das disciplinas, mas é importante que “não percamos de vista a necessidade de compreender sempre essas especializações como parte de um todo complexo e inter-relacionado” (GALLO, 2009, p. 18).

Ainda nesse sentido, o Documento Orientador da Reestruturação Curricular indica que, segundo esse modelo educacional, a avaliação é emancipatória e possibilita ao sujeito construir o seu conhecimento e avaliar a sua aprendizagem. “Dessa forma, o próprio estudante está apto a dizer sobre o que está ou não aprendendo” (RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 13). Consideradas as relações coletivas e individuais, o registro do processo de construção do conhecimento de cada um, desse modo, acontece:

[...] durante o ano letivo e ao final de cada um dos Ciclos de Formação por meio de Pareceres Descritivos, os quais são elaborados pelo coletivo de educadores que tem interface com o estudante, seu(s) grupo(s) e considerando a auto-avaliação e o processo de construção do conhecimento de forma individual e coletiva pelos estudantes e, ainda a auto-avaliação do educador (RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 13).

Nesse processo, o aluno percebe que os conhecimentos ali vivenciados são partes diferentes de uma mesma e única realidade e, mesmo que pareçam autônomos e autossuficientes, devem ser compreendidos em sua totalidade, como componentes de um mesmo conjunto (GALLO, 2009). Para tanto, o Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental – Escolas do Campo/RS prevê que sejam consideradas algumas pistas ou características que possibilitem a transformação curricular. São elas:

- Perceber-se interdisciplinar, sentir-se parte do universo e um universo à parte [...];
- Historicizar e contextualizar os conteúdos (resgatar a memória dos acontecimentos, interessando-se por suas origens, causas, consequências e significações; aprender a ler jornal e a discutir as notícias);
- Valorizar o trabalho em parceria, em equipe interdisciplinar [...];
- Desenvolver atitude de busca, de pesquisa, de transformação, de construção, de investigação e de descoberta;
- Definir uma base teórica como eixo norteador de todo trabalho escolar, seja humanista, psicopedagógico ou relacional; [...]
- Resgatar o sentido do humano, o mais profundo e significativo eixo da interdisciplinaridade, perguntando-se a todo o momento o que há de profundamente humano neste novo conteúdo e em que este conteúdo contribui para que os educandos se tornem mais humanizados;
- Trabalhar o conteúdo contextualizado, organizando-o por meio de conceitos/temas geradores/pedagogia de projetos/unidades de trabalho. Estas possibilidades de organização do ensino constituem para superar a artificialidade da escola, aproximando-a da vida real; e estimulam a iniciativa, a criatividade, a cooperação e a corresponsabilidade (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 19).

Pelo exposto no material investigativo, percebemos que “não podemos falar em **uma** realidade, mas em **múltiplas** realidades interconectadas [...]. O que precisamos buscar são formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno” (GALLO, 2009, p. 23, grifos do autor). As proposições que visam a importância da interdisciplinaridade, do trabalho em equipe, da humanização dos conteúdos, do pertencimento à parte e ao todo direcionam para um sistema de ensino por Ciclos de Formação que busca potencializar, promover e estimular os encontros em grupos e a vivência de diferentes formas de construir o conhecimento. Mesmo nessas condições, é preciso reiterar a importância de um enfoque curricular que forneça aos alunos esclarecimentos que os levem a pensar sobre o mundo, considerando que os conhecimentos locais e cotidianos fornecem subsídios parciais nos processos escolares (YOUNG, 2007).

Diante desses apontamentos, Sousa (2008, p. 21) sinaliza que, à luz do conceito de diferenciação curricular aplicado à Educação do Campo, importa que os professores “estejam despertos para a possibilidade de haver na turma variação em termos de ruralidade/urbanidade dos alunos”, a fim de que integrem no trabalho curricular as diversas experiências ligadas “a quaisquer factores que possam ter relevância na construção de um currículo sensível à diferença e comprometido com a promoção da equidade”. Nessa direção, é imprescindível salientar que “o espaço da Educação do Campo faz parte de uma realidade ampla, inscrita em movimentos sociais, com objetivos precisos e com formas específicas de olhar para um mundo que se torna cada vez mais globalizado, mas que também não pode estar dissociado de outras realidades” (PACHECO; FREIRE, 2012, p. 198). Isso significa integrar o perfil e a experiência dos alunos aos estudos especializados, manifestando de forma multifacetada os

interesses de um projeto educacional comprometido com o conhecimento. Sousa (2010, p. 145) ainda ressalta a necessidade de diferenciar o currículo, considerando que:

[...] a normatividade dominante uniformiza e cristaliza formas de organização escolar, fazendo com que os tempos, os espaços e os agrupamentos de alunos sejam predominantemente geridos através de fórmulas-padrão insensíveis as características dos alunos e às particularidades dos projectos educativos e curriculares que se possam desenvolver em cada momento.

Além disso, remeter a abordagem da diferenciação para a periferia do currículo, mantendo a uniformidade do currículo nuclear, não resolverá os problemas que incitam as medidas necessárias, pois “enquanto se encarar o currículo nuclear como uma prescrição interdita à deliberação docente continuar-se-á a mantê-lo mais afastado dos alunos para os quais ele é, à partida, menos legível” (SOUSA, 2008, p. 4). Então, aceitando que a diferenciação curricular apta a contribuir com a Educação do Campo está relacionada aos conhecimentos socialmente relevantes, a questão fundamental dos Estudos Curriculares sobre ‘o que ensinar’ pode ser respondida com sensibilidade e com a habilidade de garantir a todos os alunos a aprendizagem a partir de estratégias de reconstrução das suas experiências (SOUSA, 2010). Dessa forma, o currículo torna-se um poderoso instrumento de democratização dos processos contextuais e plurais que acontecem na escola e a Educação do Campo se configura, no seu interior, pela exploração de saberes, atitudes e valores reconhecidos nas diferentes territorialidades, intersetados por conhecimentos teóricos (PACHECO; FREIRE, 2012).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo o que na educação parece ser simples, estável e evidente para nossas mentes se torna complexo, movediço e complicado quando pedimos que sejam explicados os novos conceitos que surgem no discurso sobre os temas educativos (SACRISTÁN, 2013b, p. 151).

A epígrafe que selecionamos para iniciar este capítulo conclusivo nos instiga a pensar no campo educacional como um terreno instável, onde novas concepções emergem rapidamente e dificultam a constância dos estudos desenvolvidos nesse contexto. A proposta de pesquisa que consolidou a escrita desta dissertação se insere nesse cenário movediço e complexo, assinalado por Sacristán (2013b), à medida que objetivou investigar políticas de currículo para a educação básica das Escolas do Campo do Rio Grande do Sul, contemplando um debate aprofundado sobre os sentidos de conhecimento escolar privilegiados nos documentos legais. Guiados por dois conceitos principais – justiça social e diferenciação curricular –, buscamos, como pesquisadores, detalhar novas perspectivas para o tema em questão. Nessa direção, partimos da compreensão de que “a educação como força reflexivamente orientada deveria ter um valor essencial na criação de uma cultura emancipadora e democrática nas novas condições sociais” (SACRISTÁN, 2013b, p. 160). Realizados esses esclarecimentos, apresentaremos a seguir algumas especificações e generalizações que emergiram do estudo realizado e têm nos possibilitado ampliar conhecimentos sobre nosso tema de atuação.

Entendemos que propor uma pesquisa envolvendo a Educação do Campo, na interface dos Estudos Curriculares, nos mobilizou, inicialmente, para a apresentação de dois aspectos fundamentais: o estudo sobre o processo histórico que contribuiu para o estabelecimento do atual cenário e o levantamento das produções acadêmicas realizadas nos últimos anos. Em relação ao primeiro ponto, verificamos que os processos de industrialização e urbanização, intensificados principalmente no final do século XIX e no início do século XX, contribuíram para que os interesses da Educação Rural fossem secundarizados nas ações do Estado. Isso porque a maioria dos investimentos públicos visavam às regiões urbanas, fato que intensificou o êxodo rural e a oferta de qualificação mínima para o trabalho nas fábricas (ROMANELLI, 2012). Assim, compreendemos que a expansão capitalista prescreveu os rumos da escolarização, seguindo as demandas da sociedade industrial.

A partir de então, as ações que envolveram a educação no meio rural brasileiro divergiram entre propostas que interligavam o ensino aos interesses dos estudantes, seguindo



princípios de fixar os sujeitos no seu ambiente – tais como: a Primeira Conferência Nacional de Educação (1927); o Movimento da Escola Nova; as ideias do grupo dos pioneiros do ‘ruralismo pedagógico’; a Lei n.º 4.024/1961; a Lei n.º 5.692/1971 – LDB; entre outras –, e os interesses das classes dominantes, configurando um sistema educacional seletivo (SOUZA, 2008; ALMEIDA, 2011; ROMANELLI, 2012). Somente na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/1996) e os primeiros movimentos para a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (1998) a educação destinada ao meio rural emergiu como pauta para novas propostas e avanços. Foram nos debates dessa conferência que surgiram as ideias de uma Educação do Campo, a qual, segundo Molina e Sá (2012, p. 324), “se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital”. Porém, o reconhecimento dessa nomenclatura em marcos legais se deu apenas alguns anos depois, com o estabelecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, em abril de 2002, demarcando uma diferenciação em relação à Educação Rural. Então, “o fato de esta denominação ser incorporada na agenda político-jurídica configura avanços e vitória dos que reafirmam a imprescindibilidade do campo na construção de um modelo novo de desenvolvimento” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326). Por esse motivo, a concepção de Educação do Campo pode ser considerada uma construção coletiva que, mesmo tendo surgido fora dos muros escolares, questiona a lógica educacional tradicional e sinaliza a preocupação com os direitos sociais, com a cultura e com os modos de fazer política educacional (SOUZA, 2012).

Diante desses indicativos, é possível perceber que a Educação do Campo vem se configurando na articulação das políticas públicas e na ação dos movimentos sociais que disputam a garantia dos direitos sociais a todos os camponeses. A participação e o protagonismo dos sujeitos do campo, os quais historicamente reivindicam melhorias e reconhecimento, sublinham a consolidação das transformações da política nacional (MOLINA, 2012). É nessa perspectiva que o campo se constitui a partir de uma diversidade de atores sociais, incluindo na agenda pública, entre generalidades e particularidades, debates culturais que envolvem “o modo de ser de cada sociedade, nas quais se supera a pretensão de que haja ‘a cultura’ e, fora dela, a ‘não cultura’” (TARDIN, 2012, p. 178).

O segundo ponto a ser explicitado nesta etapa conclusiva refere-se à revisão de literatura, a qual nos possibilitou fazer um levantamento dos estudos sobre a Educação do Campo e os Estudos Curriculares. A busca por pesquisas nas duas bases de dados selecionadas – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto

Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e SciELO (Scientific Electronic Library Online) – e no recorte temporal dos últimos sete anos (2009-2015) permitiu que encontrássemos um total de 57 pesquisas, organizadas em três grupos principais (estudos sociológicos, formação de professores e currículo, práticas pedagógicas). Após detalhada análise e leitura das pesquisas, foi possível identificar poucas publicações que integravam a Educação do Campo e os Estudos Curriculares, destacando-se a ausência de trabalhos com ênfase no conhecimento escolar. Esses apontamentos, então, juntamente com as vivências profissionais, acadêmicas e pessoais da autora desta pesquisa, foram decisivos para o desenvolvimento da pesquisa a que nos propomos, uma vez que tem se demonstrado ser este um assunto de grande relevância, mas pouco abordado academicamente.

Na sequência da presente dissertação, apresentamos as diferentes concepções, conceitos e posicionamentos que construíram a trajetória histórica, nacional e internacional, dos Estudos Curriculares. Optamos por adotar uma abordagem pluralista, na intenção de abranger uma ampla gama de discussões, entraves e explicações, ultrapassando a clássica diferenciação entre teorias críticas e pós-críticas. Ao considerarmos que “o currículo é um conceito que, no discurso sobre a educação, denomina e estabelece uma realidade existente e importante nos sistemas educacionais” (SACRISTÁN, 2013a, p. 9), embasamo-nos em autores renomados da área (SACRISTÁN, 1998a, 2013c; APPLE, 2003; SILVA, 2006; YOUNG, 2007, 2014) para conceitualizarmos o currículo, com enfoque principal nos estudos que abordam o conhecimento escolar. Reconhecemos, sem dúvida, que tais autores produzem investigações a partir de variados matizes epistemológicos.

De acordo com a leitura aqui mobilizada, os desafios decorrentes emergentes no contexto educacional são inseridos nas análises e contribuições de diferentes autores, possibilitado o entendimento de que “conhecimento é produção cultural disputada na fixação de sentidos do mundo, afirmando hegemonias, questão política, questão de poder” (MONTEIRO, 2013, p. 10). De fato, a seleção de conteúdos, a organização de projetos, a dinâmica do cotidiano escolar, a formação dos professores, entre outros, são artefatos privilegiados para se pensar diferentes maneiras de potencializar o conhecimento escolar. Concordamos com Young (2007, 2014) na defesa de um conhecimento poderoso, que se diferencia do conhecimento dos poderosos, “mas que a sua criação seja tarefa que os docentes possam realizar com domínio de seus saberes [...] de seu fazer com os alunos que com eles buscam entender o mundo em que vivem com toda sua complexidade e potencial transformador” (MONTEIRO, 2013, p. 10).

Partindo desses apontamentos e na intenção de interligarmos a Educação do Campo e os estudos de currículo, nosso argumento se fundamenta por um conjunto de pressupostos que buscam reconhecer os interesses dos estudantes e da sua cultura, associados a um processo ativo e efetivo de preocupação com o conhecimento (MOREIRA, 2007). Isso significa que, mesmo sendo indispensável o olhar atento ao cotidiano e às vivências locais, o currículo se torna instrumento privilegiado para transcender o conhecimento da vida e oferecer aos alunos oportunidades diferenciadas de intervir no mundo. Por isso, ao questionar-se ‘para que servem as escolas?’, Young (2007) argumenta sobre a importância de que elas capacitem os jovens a adquirir conhecimentos que se distinguem dos experienciais. Para os estudos sobre a Educação do Campo, essas teorizações se tornam importantes indicativos para pensarmos sobre o conhecimento escolar e as políticas curriculares presentes nesse contexto.

Porém, mesmo com a complexidade, a amplitude e as possibilidades de estudos apresentadas pelo currículo, foi necessário estabelecermos quais seriam nossos procedimentos metodológicos. Assim, no quarto capítulo, procuramos situar o leitor da seguinte forma: em uma primeira seção, apresentamos as nossas opções teóricas, indicando os pressupostos que sustentavam nossa pesquisa, a saber: a política pública, as políticas curriculares como espaço público de tomada de decisões, a Teoria Curricular, concebida nas dimensões crítica e normativa (YOUNG, 2014), e a produção de estratégias de diferenciação curricular. Em um segundo momento, seguimos para a contextualização da Educação do Campo no cenário brasileiro e o entendimento dos principais programas e ações que correspondem ao quadro de atuação governamental e da sociedade civil. Esse diagnóstico nos direcionou para a escolha dos procedimentos a serem adotados na análise documental e para a definição do *corpus* empírico. Optamos, então, pelos documentos que orientam as Escolas de Educação Básica do Campo do Rio Grande do Sul. A análise atenciosa de cada um deles culminou na escrita de uma última seção, a qual apresentou os resultados obtidos. Desse modo, compomos o quinto capítulo, de forma a contemplar as quatro categorias analíticas que emergiram do *corpus* empírico selecionado para a pesquisa, buscando um diálogo com os objetivos e a questão investigativa, apresentados na parte introdutória desta dissertação.

Como já sinalizado anteriormente, julgamos pertinente que as duas primeiras categorias fossem direcionadas para os estudos de Fraser (2007, 2009), nas conceitualizações do termo justiça social. Pelos fragmentos expostos, acreditamos ser necessário olhar para o conhecimento escolar nas Escolas do Campo compreendendo que a condição dos membros que constituem cada grupo é de participação igualitária na vida social, respeitando suas reivindicações por redistribuição e reconhecimento. Assim, o primeiro sentido de

conhecimento escolar priorizado pelos documentos relaciona-se com Educação do Campo e identidade, adentrando no debate sobre as estratégias curriculares que valorizam a vinculação dos conteúdos com a realidade dos alunos, com a memória coletiva, com a comunidade e os movimentos sociais, de forma a adequar a vida institucional à vivência com a terra. Vislumbramos a necessidade de a escola estar preparada para ampliar a pauta de conhecimentos escolares, desafiando os estudantes na busca por novos saberes, participando ativamente da construção da sua cultura, como verificamos nos estudos de autores que são referência na área e contribuíram na sustentação de nosso argumento (YOUNG, 2007; MOREIRA; CANDAU, 2008; FABRIS; TRAVERSINI, 2013; SILVA; GALIAN, 2016).

Uma segunda categoria emergente dos documentos, sob a ótica do conhecimento escolar, é intitulada ‘justiça social’. Tal categoria possibilitou discutirmos sobre o estabelecimento do direito à educação escolar na perspectiva de uma política de igualdade, cidadania, democracia e justiça social. Os fragmentos que sustentam essa categoria se relacionam a respeito às diferenças, inclusão, educação de qualidade que privilegie a emancipação dos cidadãos, vivenciado espaços e tempos, com solidariedade e ética. Neste particular, os estudos de Fraser (2007, 2009) direcionaram nossa reflexão em torno do reconhecimento dos sujeitos, suspendendo a ideia de que o limite territorial determine espaços de atuação. Essa noção modifica a forma como se discute a justiça social, integrando as reivindicações por reconhecimento, redistribuição e participação, desinstitucionalizando padrões impostos socialmente. Incorporando o estudo, entendemos que “o imperativo que se apresenta é a construção de sociedades mais justas, com maiores níveis de igualdade social, nas esferas global e local, padrões de consumo mais austeros e formas de participação democrática que assegurem altos níveis de participação cidadã em decisões” (TEDESCO, 2015, p. 26).

Uma terceira categoria identificou sentidos de conhecimento escolar que privilegiam o contexto da pesquisa, da investigação e dos saberes científicos e que oportunizam aos alunos vivenciar outras formas de conhecer, compreendendo as relações entre rural e urbano. O estudo dos documentos possibilitou-nos explorar noções contemporâneas ligadas a diferentes perspectivas para se olhar o espaço rural, hibridizado pelas características da globalização. Essas evidências refletem os resultados das modificações sociais, tecnológicas, econômicas e estruturais dos últimos anos e se revelam de grande importância na elaboração de políticas e no planejamento curricular (SACRISTÁN, 2013b). É de encontro a esse indicativo que os estudos sobre a diferenciação curricular potencializam a construção de estratégias de diferenciação curricular (SOUSA, 2008, 2010), a fim de flexibilizar o currículo e garantir que

os alunos tenham acesso a conhecimentos globalmente relevantes, considerando o novo contexto educacional no qual estamos inseridos. Entendemos então que, “com efeito, é pela valorização do conhecimento que a Educação do Campo transforma-se num processo de emancipação dos sujeitos, contribuindo para a construção de percursos escolares que não podem ser entendidos, como o foram em tempos de justificação da Educação Rural, como percursos empobrecidos” (PACHECO, FREIRE, 2012, p. 194).

Com base no conceito de diferenciação curricular, ainda sustentamos os argumentos de uma quarta categoria, amparados nos princípios da reestruturação curricular das Escolas do Campo de Ensino Fundamental – estabelecidos nos documentos do Estado do Rio Grande do Sul – que privilegiam sentidos de conhecimento escolar baseados no sistema de Ciclos de Formação e na interdisciplinaridade. Nessa perspectiva, os documentos reiteram a premissa de que o currículo seja adaptado para contribuir efetivamente para a formação dos cidadãos. Sousa (2008) defende que a implantação de novas propostas curriculares pode representar a intervenção crítica sobre os processos educacionais, respeitando diferentes formas de inclusão. A mudança do Sistema de Ensino Seriado para os Ciclos de Formação significou reorganizar tempos, concepções e atividades escolares seguindo uma dimensão integradora e coletiva. No contexto das Escolas do Campo, essa organização curricular pode “contribuir para pôr em causa princípios distintos que presidem a adoção de um modo ou outro de pensar a escola. Isso pode não mudar o rumo das coisas, mas pode – e o que mais nos resta? – ajudar a compreender o rumo das coisas” (MIRANDA, 2005, p. 650). Porém, Sousa (2010, p. 1) alerta para uma questão importante:

É possível diferenciar o currículo seguindo uma orientação inclusiva, comprometida com a promoção da equidade, ou seguindo uma orientação estratificadora, associada à distribuição dos alunos por vias alternativas de estudo que diferem entre si quanto à complexidade do currículo e quanto ao prestígio social que lhes está associado. Por isso, importa que a discussão do referido princípio tenha em conta a tensão entre essas duas concepções de diferenciação curricular.

Dessa forma, percebemos a importância de o trabalho docente estar baseado em fundamentos sólidos, em processos investigativos, em estudo e pesquisa, a fim de que a diferenciação curricular seja praticada visando a melhores condições para que os alunos adquiram conhecimento.

Importa inferirmos que, para a Educação do Campo, os conceitos de justiça social e diferenciação curricular integram um quadro atual de discussões para os Estudos Curriculares,

com o propósito de se pensar na necessidade de a escolaridade vislumbrar alternativas para a construção de uma justiça curricular. A este aspecto, relacionamos diretamente o acesso dos alunos ao conhecimento e a preocupação sobre o que é ensinado e aprendido nas escolas (YOUNG, 2013), considerando que “a tarefa de estudar o currículo passa a ser a de analisar e criticar os currículos existentes e a de explorar as diferentes formas que eles podem tomar” (p. 18). Então, a questão da justiça curricular pode ser aplicada ao direito de todos os alunos ao conhecimento escolar, considerando que, na sua especificidade, “ele não substitui a experiência cotidiana de um aluno, ele amplia aquela experiência e permite que o aluno faça generalizações” (YOUNG, 2013, p. 22).

Por fim, torna-se oportuno ainda destacar que a presente pesquisa aponta para investigações futuras e traz elementos fundamentais para se pensar o currículo da Educação do Campo. São esses novos conceitos, complexos, movediços e complicados, como Sacristán (2013b) menciona no trecho da epígrafe inicial, que justificam a necessidade de continuarmos investindo na produção de conhecimento sobre a temática. Cabe destacar que este estudo, atuando no espaço em que “somos autônomos pode ter uma repercussão e um resultado maior do que o que imaginamos; sem dúvida, no mínimo conseguiremos mais do que insistindo na pálida apatia conformista que nos reduz a meros ‘reprodutores da mesmice’” (GALLO, 2009, p. 20-21). Logo, reiteramos que as políticas curriculares para a Educação do Campo no Rio Grande do Sul, ao selecionarmos os conhecimentos escolares para suas práticas pedagógicas, de forma ambivalente, são regidas por dois sistemas explicativos, distintos e complementares, a saber: a promoção da diferenciação curricular e a defesa de formas variadas de justiça social.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bitencourt. A educação Rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. v. III: Século XX. p. 278-295.

\_\_\_\_\_. **Memórias da rural**: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960). 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

APPLE, Michael W. Mercados, standardizações e desigualdades: poderão as pedagogias críticas travar as políticas de direita? In: SOUSA, O. C.; RICARDO, M. M. **Uma escola com sentido**: o currículo em análise e debate, contextos, questões e perspectivas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2003. p. 63-104.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C. Varriale et al. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. 1.

BRASIL. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009a.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

BRESOLIN, Paoline. **O currículo da Educação Infantil do Campo**: identidade como campo de disputa. 2013. 52 f. Monografia (Especialização em Processos Pedagógicos na Educação Básica) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da alternância e Casa Familiar Rural Agroflorestal Alto Uruguai**: uma prática de interações, saberes e aprendizagens. 2009. 42 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Regional Integrada, Erechim, 2009.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

CALAZANS, Maria Julieta Costal. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2014.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 15-31.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DECLARAÇÃO final por uma Política Pública de Educação do Campo. **Inter-Ação: Revista Faculdade de Educação, UFG**, v. 29, n. 2, p. 283-293, jul./dez. 2004. Documento resultante da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 351-365, 2009.

ESPINOZA, Oscar. Reflexões sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 17, n. 8, p. 1-13, abr. 2009.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice Salete. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSINI, Clarice Salete et al. **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 33-54.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz. Financiamento da educação e responsabilidades federativas: 25 anos de agenda constituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, p. 263-281, maio/ago. 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, v. 70, p. 101-138, 2007.

\_\_\_\_\_. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, v. 77, p. 11-39, 2009.



GABRIEL, Carmem Teresa; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Conhecimento escolar na escola de tempo integral. In: SILVA, Roberto Rafael Dias da (Org.). **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 403-422.

\_\_\_\_\_. **Educação em tempo integral**: implicações para o currículo da escola básica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.

GAMBOA, Silvio Sábchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GIROX, Henry. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Pronera**. 2016. Disponível em: <[http://www.incra.gov.br/educacao\\_pronera](http://www.incra.gov.br/educacao_pronera)>. Acesso em: 9 abr. 2016.

JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva; NETTO, Mário Borges. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando**: Revista Eletrônica de Culturas e Educação, Caderno temático: Cultura e Educação do Campo, ano 2, n. 3, p. 45-60, nov. 2011.

KOLLING, Edgar J.; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica C. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Licínio. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. A centralidade da organização curricular na política. In: \_\_\_\_\_. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008, p. 63-90.

\_\_\_\_\_; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTÍNEZ, Carmen Rodríguez. A igualdade e a diferença de gênero no currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 87-107.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo na escola: sentidos de democracia. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes (Orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011. p. 147-164.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. de C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem, v. 22, n. 80, p. 1-18, ago. 2014.

MENEZES, Ana Celia Silva. **Educação do campo no semiárido**: o currículo na perspectiva da contextualização e da organização social. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <[http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3131](http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3131)>. Acesso em: 4 dez. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Pronacampo**. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada)>. Acesso em: 24 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.º 1, de 2 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mar. 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.º 3, de 18 de fevereiro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2008a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 36, de 4 de dezembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 mar. 2002a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2008b.

MIRANDA, Marília Gouveia. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 639-651, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli Salette et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 585-594.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2562/1751>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 324-329

MONTEIRO, Ana Maria. “Conhecimento poderoso”: um conceito em discussão. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 57-74.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007.

\_\_\_\_\_.; CANDAU, Vera. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: SEB/MEC, 2008.

NÓVOA, António. Apresentação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. v. III: Século XX. p. 9-13.

ORTEGA, A. C.; FONSECA, S. G. Política de Educação para o mundo rural brasileiro: entre a universalização e a diferenciação dos conteúdos. **Ensino e Revista**, Uberlândia, v. 12, p. 89-95, 2004.

PACHECO, José Augusto. **Educação, Formação e Conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. O que se decide sobre currículo. In: SOUSA, O. C.; RICARDO, M. M. **Uma escola com sentido: o currículo em análise e debate, contextos, questões e perspectivas**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2003a. p. 51-62.

\_\_\_\_\_. Os parâmetros conceituais das políticas curriculares. In: \_\_\_\_\_. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003b. p. 25-33.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva actual sobre a investigação em estudos curriculares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 247-272, 2006.

PARADA, Eugenio Lahera. **Política y políticas públicas**. Santiago do Chile: CEPAL, 2004. Serie Políticas sociales.

PINTO, Daniel José Gonçalves. **Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensino de geografia nos anos iniciais em Araucária, Paraná**. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <[http://tede.utp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=472](http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=472)>. Acesso em: 10 dez. 2014.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo: embate entre Movimento Camponês e Estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 459-490, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a20v28n1.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC/RS. **Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental Escolas do Campo/RS**. Porto Alegre: SEDUC, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC/RS. **Departamento Pedagógico**. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/dp.jsp?ACAO=acao2>>. Acesso em: 27 jun. 2015a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC/RS. **Educação no Campo**. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educ\\_campo.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educ_campo.jsp?ACAO=acao1)>. Acesso em: 27 jun. 2015b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC/RS. Departamento Pedagógico. Coordenação de Gestão da Aprendizagem. **Documento Orientador da Reestruturação Curricular das Escolas do Campo – Ensino Fundamental**. Porto Alegre: SEDUC, 2013.

ROBERT, André. Um olhar sobre a obra de Jean-Claude Forquin: a Filosofia e a Sociologia da Educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 20, p. 157-151, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502012000100011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502012000100011&script=sci_arttext)>. Acesso em: 30 abr. 2015.

RODRÍGUEZ, Juan Bautista Martínez. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 137-152.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SACRISTÁN, J. G. A função aberta da obra e seu conteúdo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013a. p. 9-14.

\_\_\_\_\_. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. O currículo na sociedade da informação e do conhecimento. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013b. p. 153-172.

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

\_\_\_\_\_. O que são os conteúdos do ensino? In: SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b. p. 149-192.

\_\_\_\_\_. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013c. p. 16-37.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 71-86.

SANTOS, Lucíola Licínio. A construção do currículo. **Salto para o futuro: Currículo: conhecimento e cultura**, ano XIX, n. 1, p. 10-14, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 27-37.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação e Realidade**. v. 34, pg. 187-201, mai./ago. 2009.

SARLO, Beatriz. **Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Lourdes Helena da; COSTA, Vânia Aparecida; ROSA, Walquíria Miranda. A educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 149-166, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a09.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo, Conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 158-182, jan./mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Políticas de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 869-900, out./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 01, p. 127-156, mar. 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Estudos sobre o conhecimento escolar: tendências e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, jan./mar. 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; PEREIRA, Anna Luiza Verdi. Políticas de Constituição do Conhecimento Escolar na Pesquisa Educacional Brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 884-905, set./dez. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como feiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPERANDIO, Walkiria Barcelos. **Formação continuada de professores na escola do campo: com a palavra os docentes do ensino médio**. 2013. 191 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <[http://www.bdttd.ufes.br/tedesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2450](http://www.bdttd.ufes.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2450)>. Acesso em: 10 dez. 2014.

SOUSA, Francisco. A diferenciação como princípio de organização curricular. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4.; COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 8., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Diferenciação curricular e deliberação docente**. Porto: Porto Editora, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 129-151, jan./jun. 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**. São Paulo: Cortez, 2008.

TEDESCO, Juan Carlos. Escola e sociedade no século XXII. In: JARUTA, Beatriz, IMBERNÓN, Francisco (Orgs.). **Pensando no futuro da educação**: uma nova escola para o século XXI. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 25-37.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Currículo e avaliação na contemporaneidade: há lugar para a diferença em tempos de imperativo dos números? In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 177-190.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 94-108, jan./jun. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 35-47.

YOUNG, Michel. A superação da crise em Estudos Curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 11-27.

\_\_\_\_\_. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Caderno de Educação**, v. 38, p. 395-416, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.