

## **O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO: PERSPECTIVAS DE RUPTURAS E INOVAÇÃO**

Elmo de Souza Lima<sup>1</sup>

O debate sobre a educação do campo vem crescendo de forma significativa nos últimos anos, no Brasil, impulsionado pelas lutas dos movimentos sociais do campo e a persistência de muitos educadores comprometidos com a transformação, tanto das políticas de educação desenvolvida no meio rural, quanto com as condições de exclusão social, negação de direitos e invisibilidade em que vive a população do campo.

Entre os movimentos sociais e os educadores que atuam ou discutem sobre a educação do campo é consenso quanto à urgência na construção de novos projetos educativos voltados para as especificidades do meio rural. Uma educação que, além de valorizar as diversidades socioculturais, ambientais e organizativas dos camponeses, preparem os jovens para serem protagonista das políticas de desenvolvimento sustentável construídas de forma coletiva nas áreas rurais.

No entanto, a construção desse novo projeto de educação do campo germinado no chão em que pisam os/as trabalhadores/as rurais, a partir de suas vivências, identidades, valores, culturas, sonhos e utopias, ainda representa um desafio na maioria dos municípios brasileiros. Primeiro, por que não é fácil construir um projeto de educação que contemple os anseios e as necessidades dos diferentes grupos sociais que vivem no campo. Segundo, por que temos no Brasil vários mundos rurais coexistentes no seio da realidade brasileira, com suas potencialidades, especificidades e necessidades.

Se não bastasse essa realidade complexa, diversificada e heterogênea que envolve o campo, convivemos também com as profundas transformações sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais ocorridas tanto no campo quanto na cidade em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos, que provocam grandes mudanças na área da produção, devido à inserção de novas tecnologias agrícolas e diferentes alternativas de produção, criadoras de novas formas de organização social e produtiva e, conseqüentemente, a construção de novas relações entre as pessoas e delas com o meio ambiente.

---

<sup>1</sup> Doutorando e Mestre em Educação e professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI).  
E-mail: elmolima@gmail.com

Com os avanços da tecnologia da informação ampliaram-se o acesso à internet, à televisão, aos outros meios de produção e difusão da informação e comunicação, resultando na mudança de comportamento, nos costumes e na forma de ser e pensar de muitos jovens do campo.

Diante desse contexto, inúmeros questionamentos estão surgindo entre gestores públicos, educadores e lideranças dos movimentos sociais quanto ao projeto de educação a ser construído nas comunidades rurais diante das transformações que ocorrem e ocorrerão nesses espaços. Para alguns, esse processo de mudança tem distanciado os camponeses de suas origens culturais, suas tradições e costumes, resultando num processo de descaracterização destes grupos sociais.

Por outro lado, há os defensores de que esse é um processo natural de transformação que as comunidades vivenciam ao longo dos anos, algo inevitável e imprescindível à evolução dos grupos sociais e à construção de novos projetos socioculturais que garantam maior qualidade de vida aos camponeses.

No entanto, observamos que essas transformações ocorridas no campo ainda causam inquietação e dúvidas em muitos educadores: que tipo de sociedade deve ser construído no meio rural? Qual o perfil do sujeito a ser formado para viver nesse campo em transformação? Quais os saberes, competências e habilidades os sujeitos devem possuir para pensar as políticas de desenvolvimento no campo, preservando os elementos históricos e culturais que alimentam a vida dos camponeses? Quais conteúdos devem ser priorizados no currículo das escolas com o intuito de promover uma formação crítica dos jovens, comprometida com a construção de políticas de desenvolvimento que fomente a preservação do patrimônio ambiental e cultural das comunidades rurais e possibilite a melhoria da qualidade de vida?

São questionamentos que exigem dos educadores, gestores da educação e dos próprios sujeitos do campo um esforço, tanto na reelaboração dos projetos educativos e curriculares, quanto na articulação e diálogo com as comunidades no sentido de pensar o currículo em sintonia com suas necessidades formativas e políticas.

O fato é que os projetos educativos devem estar em sintonia com os projetos de desenvolvimento das comunidades, para que os conhecimentos e saberes produzidos na sala de aula possibilitem aos alunos atuarem de forma ativa nos

projetos de transformação social e na produção de novos saberes sociais, culturais e tecnológicos voltados para o desenvolvimento, utilizando de forma sustentável os potenciais culturais, ambientais, organizativos e produtivos de cada região.

A partir deste contexto, novos desafios são colocados aos profissionais da educação do campo devido à necessidade de repensar as práticas educativas e curriculares desenvolvidas nas escolas para atender aos desafios conjunturais vivenciados pelos camponeses.

O propósito deste trabalho é refletir acerca das concepções políticas e pedagógicas norteadoras do processo de elaboração do currículo da escola, apontando os desafios e as perspectivas que serão construídas a fim de produzir práticas educativas comprometidas com a formação crítica dos jovens, bem como a produção de saberes e tecnologias impulsionadoras do desenvolvimento sustentável do campo.

## **1 Olhares críticos acerca do currículo**

Historicamente as escolas do campo foram pensadas a partir do modelo de educação implementado na cidade, desconsiderando as especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do mundo rural. Parte desse processo associa-se à perspectiva de negação do campo enquanto espaço de produção cultural, econômica e política, influenciado pelo capitalismo que insiste em compreender as comunidades rurais como espaço do atraso, subdesenvolvimento e de improdutividade.

Desse modo, a organização do currículo das escolas do campo se dá de forma vertical e fragmentada, sem a preocupação com o aprofundamento do saber escolar e sem a articulação com os saberes sociais produzidos pelos alunos.

Nesse caso, segundo Veiga (1995, p. 79) “Os conhecimentos transmitidos são concepções abstratas, autônomas, independentes da realidade sócio-econômica e política, tidos como universal. O ensino das diferentes disciplinas resume-se em dar o programa, em cumprir as determinações provenientes de órgãos como tais como secretarias da educação, delegacias de ensino”, em detrimento da tarefa de habilitar o aluno a integrar ao contexto sociocultural do campo, desenvolvendo um olhar crítico acerca dessa realidade.

A construção de propostas curriculares distanciada da realidade sociocultural dos camponeses contribui para que “muitas pessoas passam a negar sua própria condição campesina, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sócio-cultural e econômico” (MACHADO, 2009, p. 194).

Diante de tal contexto, as escolas devem repensar seus currículos, tornando-os mais democráticos e abertos ao diálogo com os diferentes saberes produzidos para além dos contextos escolares e acadêmicos, possibilitando o encontro de saberes e a ressignificação das práticas educativas e suas finalidades. Nessa perspectiva, como defende Veiga (1995, p. 82),

[...] o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo.

Assim, torna-se necessário que os docentes desenvolvam uma visão crítica acerca dos aspectos políticos e ideológicos que estão envolvidos no processo de construção do currículo, desconstruindo a ideia de neutralidade científica, disseminada sobre a produção das políticas curriculares.

É importante estar atento às relações de poder que envolvem a construção do currículo e, principalmente, o processo de seleção dos conteúdos, pois para Moreira e Silva (1994, p. 08) “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”.

O processo de construção do currículo deve estar para além da dinâmica de seleção e organização dos conteúdos, voltando-se principalmente para redefinição do papel da escola. Nesse processo, os conteúdos precisam ser pensados, não como verdades absolutas e neutras, mas como saberes históricos e culturais construídos socialmente a serem questionados e confrontados com as experiências dos alunos, possibilitando a produção de novos conhecimentos produzidos “a partir do velho, negando-o e transformando-o num processo dialético de continuidade/ruptura” (SAVIANI, 2003, p. 73).

Os saberes e conhecimentos abordados no currículo das escolas do campo, além de terem uma relação direta com as vivências e as experiências dos jovens,

devem possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento das atividades sociais, culturais e produtivas no meio rural. Ou seja, como defende Santos (2009, p. 13-14),

[...] os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de argumentação, de questionamento, de crítica e sua capacidade de formular propostas de solução para problemas detectados. [...] é fundamental que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolvam diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais, de tal modo que os estudantes sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do outro, condição necessária para a vida em uma sociedade realmente democrática.

O currículo, então, não pode focar somente nos conhecimentos científicos propostos pelos livros didáticos. Deve também abrir-se para acolher os valores, crenças, saberes, sonhos que os camponeses consideram importantes para se ensinar nas escolas, contemplando os sonhos coletivos e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que dêem condições às pessoas de lutarem pela construção das alternativas de mudanças das condições socioculturais nas quais são submetidas.

Assim, o currículo das escolas do campo deve considerar os alunos como sujeitos do conhecimento e atores históricos e sociais, possibilitando um diálogo entre os diferentes saberes que se entrecruzam no cotidiano da escola. Nessa perspectiva,

[...] o currículo é, antes de tudo, uma configuração dos modos de vida de habitar o mundo, por isso mesmo não pode ser pensado fora dos limites e possibilidades de sentir, agir e pensar a humana-idade que faz as histórias do presente no solo sempre fértil e fecundo da escola e de todos os espaços em que o viver comum inspira e pratica a educação (PIMENTEL, 2007, p. 20).

No processo de construção do currículo deve-se levar em consideração as especificidades dos sujeitos do campo, compreendendo-os como plurais. Ou seja,

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração;

são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2002, p. 21).

Considerando essa diversidade de sujeitos e práticas culturais, os profissionais da educação do campo precisam criar espaços nos currículos escolares para a construção de diálogo entre os diferentes sujeitos do campo, assim como, entre os sujeitos de outros espaços sociais, possibilitando a troca de experiências e saberes entre esses diferentes grupos. No entanto, nesse diálogo o respeito às diferenças deve ser o ponto chave do processo educativo, pois somente através do diálogo entre os diferentes e do respeito aos diferentes construiremos um projeto educativo e uma sociedade democrática (LIMA, 2010).

Além disso, Arroyo (2004, p. 74) defende que os profissionais da educação precisam compreender os alunos “Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo”.

Dessa forma, na construção do currículo os alunos devem ser compreendidos como sujeitos concretos e históricos que produzem saberes, conhecimentos e culturas no decorrer de suas vivências, lutas e trabalho. Sujeitos que lutam pela sobrevivência, pela terra, pelo direito à produção (crédito, assistência técnica etc.), pelo lazer e também pelo direito à educação de qualidade.

Os saberes construídos no contexto das práticas educativas e curriculares, devem tanto partir das experiências concretas dos alunos, quanto voltar-se à ampliação das competências e habilidades dos educandos para intervirem de forma crítica e competente, enquanto agente político responsável pela transformação social da realidade do campo.

O trabalho pedagógico das escolas ao partir das experiências organizativas, políticas e culturais dos diferentes grupos sociais contribui significativamente para o fortalecimento de suas identidades socioculturais, a melhoria da autoestima dos camponeses e a consolidação dos projetos organizativos, além do desenvolvimento sustentável emergente nessas comunidades. Entretanto, como argumenta Caldart (2002, p. 22) os processos formativos desenvolvidos pelas escolas do campo não

podem limitar-se ao que já somos, “queremos sim poder ir desenhando outros traços em nossa identidade, fruto da síntese cultural a que nos desafiamos em conjunto”.

Nesse caso, a autora defende a construção de pedagogias “que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir” (CALDART, 2002, p. 23). Ou seja, temos o desafio de pensar práticas curriculares que fomente a valorização do patrimônio cultural dos povos do campo e aponte novas perspectivas de mudanças e transformações sociopolíticas e culturais.

A construção de novas formas de pensar a educação no campo requer também que se rompa com o pensamento de ciência e educação construído a partir do paradigma conservador, que se sustenta através da lógica da exclusão, dominação, negação das diferenças e da imposição de novos modos de pensar e agir baseados no modelo da sociedade capitalista, voltado à valorização da competitividade e do individualismo. Esse modo de pensar a educação e a ciência fomenta o desenvolvimento de currículos fragmentados e descontextualizados, limitando-se à transmissão de conhecimento de forma abstrata e acrítica.

Os currículos das escolas do campo devem permitir uma integração entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, entre as experiências educativas existentes nas escolas com as práticas sócioeducativas vivenciadas pelos alunos. Nesse aspecto, Santos (2009, p. 13) propõe a produção de um currículo que “[...] busque a integração de conteúdos de diferentes campos, rompendo com a organização disciplinar”, que se articule com os problemas da vida cotidiana, “buscando formas de trabalho que permitam ao aluno construir conhecimento, bem como diferentes habilidades intelectuais, formas de conduta e valores”.

Além disso, precisamos superar as propostas curriculares que colaboram com a manutenção da dicotomia entre campo e cidade, no qual o mundo urbano sempre está relacionado com a ideia de progresso e desenvolvimento; e o campo é sempre associado ao atraso, a pobreza e ao subdesenvolvimento. Diante desses desafios, novas alternativas são construídas pelos profissionais da educação a fim de romper com o modelo de currículo fragmentado, descontextualizado e academicista, que historicamente norteia a produção do currículo tanto no contexto da educação urbana quanto do campo.

### **3.1 As contribuições da pedagogia de projeto na organização do currículo**

Dentre as possibilidades de organização do currículo das escolas do campo, a pedagogia de projeto apresenta-se como uma alternativa que busca aproximar os conhecimentos escolares da vivência dos alunos, permitindo a integração dos saberes sociais, culturais e científicos, de forma que alunos e professores tornem-se sujeitos ativos na construção coletiva do conhecimento.

A pedagogia de projeto é uma opção político-metodológica utilizada com o intuito de aproximar os temas discutidos na sala de aula com a realidade concreta dos alunos, possibilitando a identificação e a reflexão crítica dos principais problemas sociais. Através do trabalho com a pedagogia de projeto, a escola estabelece novas relações de parceria com as famílias e com as organizações sociais no desenvolvimento de ações concretas que ampliem a visão dos alunos sobre a realidade, como também, possibilite a construção de alternativas que solucionem os problemas identificados (LIMA, 2008).

O método de projetos foi criado pelo norte-americano William Kilpatrick (1871-1965) baseado nas ideias de John Dewey (1859-1952). Essa proposta caracteriza-se como uma forma de integração curricular e preocupa-se com o “interesse”, que deve acompanhar o trabalho pedagógico de modo a suscitar no aluno a vontade de saber, tendo como referência os estudos de uma “escola ativa” de John Dewey (SANTOMÉ, 1998).

Para Hernandez (1998) a pedagogia de projeto vem contribuindo para a resignificação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltem para a formação de cidadãos críticos, ativos e atuantes na sociedade. Colaborando com essas ideias, Souza (2005, p. 100) ressalta que a pedagogia de projeto “tem a função de favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares”, facilitando a relação entre os diferentes conteúdos com os conhecimentos adquiridos pelos alunos na interação com a comunidade e na resolução dos problemas sociais abordados pelos projetos.

A organização do currículo através dos projetos didáticos cria as condições para que os saberes e as experiências dos alunos possam ser problematizadas, criando as possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento a partir



dos fundamentos da ciência. Ou seja, “os temas cotidianos e os saberes populares passam a ser ponto de partida e muitas vezes também de chegada para as aprendizagens escolares, dando um novo sentido e significado para os conteúdos científicos e culturais que a escola trabalha” (ARAÚJO, 2008, p. 195).

Nessa perspectiva, os projetos didáticos têm a função de favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares, facilitando a relação entre os diferentes conteúdos com os conhecimentos adquiridos pelos alunos na interação com a comunidade e os movimentos sociais, na resolução dos problemas sociais abordados pelos projetos, permitindo uma abordagem interdisciplinar. Tendo em vista que os alunos utilizarão, no processo de investigação, conhecimentos das diferentes áreas, tanto para a compreensão crítica da realidade, quanto na análise das informações produzidas durante a investigação e/ou intervenção construída em parceria com os grupos sociais, visando à identificação e resolução de problemas sociais.

Essa modalidade de organização e produção do ensino está associada à proposta do ensino com pesquisa, que exerce um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia do aluno, pois desperta nos jovens a capacidade de aprender a aprender, de investigar e refletir criticamente sobre a realidade (DEMO, 2000).

A pesquisa, então, está associada à produção de inquietações acerca da realidade, do desejo de conhecer o novo, de buscar respostas para os problemas, de construir coletivamente soluções para os desafios do cotidiano. Ou seja, é uma modalidade de ensino voltada para o desenvolvimento do espírito investigativo e da curiosidade epistemológica, que desperta no aluno o desejo constante de conhecer, desvendar o mundo e mudar a realidade (FREIRE, 1996).

A ideia de formar os alunos enquanto pesquisadores permite que eles aprendam para além dos conhecimentos exigidos pelo currículo escolar, desenvolvendo, principalmente, a capacidade de conviver, negociar, buscar e selecionar informações, considerar situações e tomar decisões, além de utilizar todas essas habilidades para a construção de novas formas de ver e fazer novas leituras sobre a realidade onde vivem.

A proposta de organização curricular através dos projetos didáticos favorece o desenvolvimento de uma reflexão mais aprofundada sobre o contexto sociopolítico e cultural da comunidade, dando uma nova dimensão ética e política ao fazer

pedagógico da escola, atribuindo-lhe uma maior responsabilidade na construção coletiva de alternativas de transformação social. No entanto, como defende Martins (2008, p. 103),

Os projetos são atividades importantes no cotidiano escolar, mas a organização da escola, para estar organicamente vinculada ao campo, de forma institucional, deve ir além dos projetos de trabalho. Os elementos constituintes da realidade e da vida camponesa necessitam ser inseridos na organização escolar também através dos currículos, ou seja, através da materialização científica de determinada área do saber, no caso, o campo e suas relações. Muitos podem afirmar que a questão do campo pode ser trabalhada em disciplinas como história, geografia, biologia ou ciências. Pode sim, mas a escola do campo tem direito de contar no rol curricular com disciplinas específicas, como introdução à agricultura, a própria educação ambiental, tópicos especiais etc.

Através da pedagogia de projeto, a escola pode estreitar sua relação com os movimentos sociais, possibilitando uma maior articulação entre os conhecimentos científicos e os saberes socioculturais a fim de permitir a construção de novos saberes e tecnologias que impulsionem ações e projetos voltados ao desenvolvimento sustentável.

Nessa perspectiva, a produção do currículo das escolas do campo deve “se alicerçar no reconhecimento e na afirmação da diversidade sociocultural, contribuindo com uma formação pautada na convivência das diferenças e na participação do conjunto de seus sujeitos, grupos e populações nos rumos de um projeto [...] de desenvolvimento territorial inclusivo, sustentável e solidário” (CORDEIRO et al, 2010, p. 60).

Diante desse contexto, o currículo se constitui a partir das experiências e das vivências dos alunos no contexto do campo, dos diálogos estabelecidos com as ações e mobilizações desenvolvidas pelos movimentos sociais, bem como, com os saberes culturais e as tecnologias sociais produzidas entre gerações, tendo em vista que esses saberes e práticas são fundamentais para a formação dos jovens enquanto cidadãos.

### **3.2 A organização do currículo através de temas geradores**

Outra forma de organização do currículo utilizada nos projetos educativos desenvolvidos no campo está associada ao trabalho com os temas geradores. Disseminada através dos projetos de alfabetização de adultos idealizados a partir da

pedagogia freiriana, a construção do currículo através dos temas geradores envolve um processo minucioso de análise do contexto histórico e cultural da comunidade com intuito de identificar os temas significativos que nortearão, tanto a organização, quanto as formas de abordagem do conhecimento. Assim,

Observa-se nesta prática a preocupação com a discussão do tema pela comunidade, não cabendo aos educadores a decisão preponderante, mas à instância coletiva, o que, de antemão, implica a compreensão de que a temática a ser estudada deve estar organicamente vinculada às problemáticas vividas pela comunidade. Os temas aprovados em assembleias recebem, posteriormente, ao retornarem para a comissão de educação, um tratamento de organização pedagógica, pelo qual são definidas as questões norteadoras. Estas são compreendidas como uma parte do tema gerador. É propriamente a organização curricular que é desencadeada a partir do tema gerador, pelo qual os conteúdos e os tempos pedagógicos são definidos. As aulas ficam a cargo do educador. Portanto, para que esse processo seja efetivado, o educador é agente ativo, participando de todas as instâncias de discussão, não como definidor, mas como um integrante fundamental (ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 187).

O trabalho pedagógico desenvolvido com os temas geradores busca “superar os limites do modo como o currículo escolar se organiza e se constituiu historicamente caracterizado pelas divisões das tarefas entre os educadores, visto a compartimentalização dos conhecimentos, como as habilidades em matérias ensinadas nas escolas” (ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 185).

Nessa perspectiva, há uma mudança significativa na lógica de organização e produção do conhecimento na escola. Na concepção tradicional do currículo, o conhecimento é imposto aos sujeitos, sem possibilidade de questionamentos, “divorciado do significado humano e da troca intersubjetiva [...], separado do processo de geração de nosso próprio conjunto de significados, um processo que envolve uma relação interpretativa entre conhecer e conhecido” (GIROUX, 1997, p. 45).

A partir dessa nova concepção de currículo é a comunidade que, ao fazer uma investigação sobre seu contexto, apresenta à escola suas necessidades formativas e os temas que precisam ser discutidos e aprofundados coletivamente para uma maior compreensão crítica daquele contexto, visando a produção de conhecimentos e tecnologias sociais que permitam a superação de problemas que se apresentam como obstáculo ao desenvolvimento local.

No entanto, a produção do currículo através de temas geradores não está limitada ao simples processo de identificação do tema a ser abordado na sala de

aula. Envolve um processo político e pedagógico mais amplo de articulação e diálogo com a comunidade, já que o tema gerador é parte de um problema ou de um elemento motivador de estudo e pesquisa na escola.

Dessa forma, a escola necessita criar uma nova dinâmica de planejamento participativo que envolva a comunidade, tanto na identificação dos temas geradores quanto no desenvolvimento das ações educativas. Neste caso, os temas geradores são identificados a partir dos processos de reflexão crítica e da problematização estabelecidas de forma coletiva entre professores, alunos e os demais membros da comunidade sobre os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais vivenciados no contexto dos grupos sociais. Sendo assim,

Ao decidir pela seleção, forma de organização e distribuição dos conhecimentos, as comunidades definem sua própria caminhada de opção teórico-metodológica transformadora, envolvendo suas discussões nas opções de concepção de homem, de sociedade e de educação. Definição que é uma opção política, compreendida como possível e necessária de se materializar na seleção do que e como ensinar, pela comunidade e pela escola, como forma de contribuir na transformação de uma realidade social, a partir da práxis dialógica (ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 188).

Nesse processo, a escola resgata tanto a dimensão política da educação, voltada à produção do sujeito enquanto agente político e transformador, quanto assume seu papel social na construção de conhecimentos, saberes e tecnologias sociais voltados à produção de novos modos de vida, pautados nos princípios da justiça, solidariedade, fraternidade e igualdade social.

No entanto, tal proposta exige uma reestruturação na cultura organizativa da escola com o intuito de ampliar a democratização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente o processo de construção do currículo. Neste caso, torna-se necessário repensar o modelo de gestão das escolas, tornando-a mais aberta aos interesses da comunidade e mais participativa. Isto é, precisamos pensar numa nova cultura organizativa que fomente a participação da comunidade e das organizações sociais, visando à implementação de projetos educativos associados aos projetos de desenvolvimento sustentável do campo.

A partir dessas reflexões, torna-se necessário que os educadores compreendam a produção do currículo como um processo vinculado à produção da vida das pessoas do campo, envolvendo suas singularidades, complexidades, contradições e até seus conflitos. Ou seja, a produção do currículo passa

[...] pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo de sua vida. E a experiência que nos marca a todos, é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas. O ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele se produz na medida em que produz. [...] A terra é mais do que terra. A produção é mais do que produção. Por quê? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso, vocês não separam produção de educação, não separem produção de escola (ARROYO, 2004, p. 76-77).

Assim, precisamos romper com a ideia do currículo enquanto processo burocrático e técnico, associada à organização de disciplina e a seleção “neutra” de conteúdos, atribuindo-lhe uma nova dimensão política e pedagógica. Percebemos então que o currículo é um projeto de formação dinâmico e vivo articulado com a vida dos alunos e comprometido com a valorização e a ressignificação dos saberes locais, através dos processos de reflexão e problematização da realidade, bem como, por meio das trocas de experiências estabelecidas entre alunos, professores e os demais sujeitos sociais do campo.

Com essas reflexões, temos a intenção de apontar as diferentes alternativas de produção e organização do currículo no contexto das escolas do campo, sabendo que cabe aos profissionais da educação a tarefa de construir projetos curriculares que melhor se adéquem ao seu contexto social e institucional, bem como, aos objetivos e finalidades dos projetos educativos em desenvolvimento.

### **Considerações finais**

Os projetos educativos desenvolvidos no meio rural devem ser pensados numa perspectiva crítica e emancipadora, rompendo com as práticas formativas fragmentadas, descontextualizadas e acríticas. Neste caso, são projetos que estabelecem uma maior articulação entre teoria/prática e entre o conhecimento científico e o saber popular, através de práticas interdisciplinares e contextualizadas que concebam os alunos enquanto protagonistas na produção do conhecimento.

Nesse contexto, os projetos educativos das escolas do campo devem ser pensados de forma integrada ao contexto social, dando uma dimensão política à prática educativa, tornando-as cada vez mais comprometida com a transformação social, tendo a pesquisa e a reflexão crítica da realidade como eixo norteador do currículo. Desse modo, lutamos pela construção do currículo que se constitua como

espaço de articulação dos diferentes saberes socioculturais produzidos no seio dos grupos sociais do campo. Uma proposta curricular que agregue outras linguagens, outros sonhos, outros valores negados e silenciados pelas práticas educativas autoritárias e conservadoras.

Nesse intuito, trabalhamos na defesa de um currículo que crie novas possibilidades de diálogos e reflexão sobre as diversidades culturais presentes no campo, permitindo que os alunos se reconheçam enquanto diferentes e estabeleçam novas trocas culturais que enriqueçam os processos de ensino-aprendizagens, contribuindo tanto para que alunos se reconheçam melhor enquanto sujeito diferente, quanto ampliem o respeito aos outros na condição de ser diferente, rompendo com os preconceitos e as discriminações.

Esse processo de encontro das diferenças e das trocas culturais entre os diferentes são essenciais para a construção dos projetos educativos do campo uma vez que as bases teórico-metodológicas da educação do campo trazem em sua essência os princípios da solidariedade, fraternidade, respeito e cooperação.

## Referências

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2008.

ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S. MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Caderno CEDES**. vol.27, n.72, p. 177-195, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CORDEIRO, Georgina Kalife et al. Educação do Campo e Desenvolvimento: reflexões referenciadas nos artigos do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa II: Questões para Reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os Projetos de Trabalho e a necessidade de transformar a escola (I e II). **Revista Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, N. 20, maio/jun. 1998.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Elmo de Souza. Multiculturalismo, Currículo e Formação Docente: Construindo diálogos entre as diversidades no contexto das práticas educativas. **Linguagem, Educação e Sociedade**, v. único, p. 15-31, 2010.

\_\_\_\_\_. **A formação continuada de professores no Semi-árido: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos.** Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

PIMENTEL, Álamo. Prefácio. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, Diversidade e Equidade: luzes para uma educação intercultural.** Salvador: Edufba, 2007.

MACEDO, Elizabeth. Estudos em currículo e cultura. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. **Sentidos de currículo: entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas.** Campinas, SP: FE/UNICAMP; ANPEd, 2006.

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 4, nº 8, p. 191-219. jul/dez. 2009.

MARÍN, José. Globalização, diversidade cultural e desafios para a educação. **Revista de Educação Pública.** Cuiabá, v. 16, n. 30, p. 139-160, jan.-abr. 2007.

MARTINS, Fernando José. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. **Revista Educação.** Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 93-106, jan./abr. 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As origens da modalidade de currículo integrado. In:\_\_\_\_\_. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Lucíola. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. **Salto para o futuro.** Currículo: conhecimento e cultura. Ano XIX, nº 1, Abr. 2009.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. **A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano e sustentável no Semi-árido brasileiro**. São Paulo: Periópolis, 2005.

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

#### **Como fazer citação deste artigo:**

LIMA, Elmo de S. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da. **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011.