



Currículo na educação básica em escolas no contexto amazônico

Coleção

***Educação do campo, das águas e das florestas:
tecendo currículos de formação de professores
no contexto amazônico***

Maria Rutiene Santarém Carneiro



editora
UEA



UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS



AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO



Maria Rutiene Santarém Carneiro
Lucinete Gadelha da Costa

Currículo na Educação Básica em escolas no contexto amazônico



Governo do Estado do Amazonas

Roberto Maia Cidade Filho
Governador

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib
Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro
Vice-reitora

Raimundo de Jesus Teixeira Barradas
Pró-reitor de Ensino de Graduação

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho
Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Valber Barbosa Martins
Pró-reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Samantha Coelho Pinheiro
Pró-reitor de Planejamento

Nilson José de Oliveira Junior
Pró-reitor de Administração

Monica Dias de Araújo
Pró-reitor de Interiorização

Núcleo de Educação a Distância – NEAD

Jeiviane Justiniano
Coordenadora Geral NEaD/UAB/UEA

Universidade Aberta do Brasil -UAB

Raimundo N. A. da Silva
Coordenador adjunto da UAB/UEA

Escola Normal Superior

Márcio Gonçalves dos Santos
Diretor

Daniele Mariam
Coordenadora de Qualidade

Licenciatura em Pedagogia do Campo

Lucinete Gadelha da Costa
Coordenadora do Curso e do Núcleo de Educação do Campo, das Águas e das Florestas da Escola Normal Superior/UEA

Núcleo Docente Estruturante

Lucinete Gadelha da Costa
Presidente

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura
Vanderlete Pereira da Silva
Raimundo Sidney dos Santos Campos
Leni Rodrigues Coelho
Membros

*editora***UEA**

Isolda Prado de Negreiros Nogueira
Horstmann
Diretora

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas
Gerente

Wesley Sá
Editor Executivo

Raquel Maciel
Produtora Editorial

Isolda Prado de Negreiros Nogueira
Horstmann (Presidente)
Adriana Távora de Albuquerque Taveira
Carlos Mauricio Seródio Figueiredo
Gislaine Regina Pozzetti
Josefina Diosdada Barrera Khalil
Katell Uguen
Orlem Pinheiro de Lima
Silvia Regina Sampaio Freitas
Vanúbia Araújo Laulate Moncayo
Conselho Editorial

André Teixeira
Assistência Editorial

Sindell Amazonas
Edição de layout e finalização

Adonai Oliveira
Revisão e padronização



Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas
Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo
Ortográfico da Língua Portuguesa

Ficha catalográfica

C289c

2026 Carneiro, Maria Rutiene Santarém

Currículo na educação básicas em escolas no contexto amazônico / Maria Rutiene Santarém, Lucinete Gadelha da Costa. 1.ed.– Manaus (AM): Editora UEA, 2026. 61 p.: il., color; 21 cm (coleção Educação do campo, das águas e das florestas: tecendo currículos de formação de professores no contexto amazônico) [E-book]

Formato PDF

ISBN 978-85-7883-875-1

Inclui referências bibliográficas

1. Currículo na educação. 2. Escolas. 3. Educação. I. Costa, Lucinete Gadelha da. II. Título.

CDU 1997 – 37

Elaborada pela bibliotecária Sheyla Lobo Mota CRB-11/484



*editora***UEA**

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil
CEP 69050-010 | +55 92 38784463
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br

Educação do campo das águas e das florestas: tecendo currículos de formação de professores no contexto amazônico

A Licenciatura em Pedagogia do Campo traz temas com o foco nas discussões sobre a Educação na Amazônia e, ao mesmo tempo, cria oportunidades para a troca de experiências, dialógicas de intercâmbio e produção de conhecimentos com ênfases nos fundamentos epistêmicos relativos à pesquisa e ao ensino, da produção dos professores e estudantes. Visa também oferecer aos professores oportunidades de formação continuada por meio das discussões sobre pesquisas no campo da educação, mais especificamente na formação de professores, de modo a estimular docentes e discentes a se envolverem com as reflexões científicas articuladas às suas práticas pedagógicas construídas no processo, mediados por diferentes contextos.

Este livro no formato de e-book, intitulado *Educação do Campo das Águas e das Florestas: Tecendo Currículos de Formação de Professores no Contexto Amazônico* faz parte da coleção Educação do Campo das águas e das florestas: tecendo currículos com a formação de professores no contexto amazônico, que tem como objetivo a produção didática do conteúdo básico dos componentes curriculares do curso. O livro traz a produção didático-pedagógica com o objetivo de socializar as pesquisas realizadas no Curso de Pedagogia do Campo, desenvolvido na Pró Reitoria de Graduação – PROGRAD no Convênio entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a CAPES mediado na UEA pelo Núcleo de Educação a distância – NEAD e a Universidade aberta do Brasil – UAB.

O curso de Pedagogia do Campo originário da Universidade do Estado do Amazonas, no município de Carauari, nasce das demandas do estado do Amazonas, originadas da reivindicação de populações de comunidades ribeirinhas, mediadas pelo Fórum do Território do Médio Juruá, em um movimento rico de articulação entre universidade e sociedade.

Este processo foi se constituindo, a partir de experiências realizadas com a contribuição do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC) com foco na formação de professores, alicerçada numa perspectiva teórico-prático, permeada pelo processo dialógico em diferentes instâncias em que destacamos o Comitê Estadual da Educação do Campo e o Colegiado do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior.

Neste sentido, o curso, sendo uma experiência em construção, aponta preocupações na formação de professores frente a realidade dos contextos

ribeirinhos amazônicos, delineando os recortes epistêmicos direcionados pelos princípios da Educação do Campo em seu desenho curricular em que a pesquisa, ensino e extensão são eixos articuladores no desenvolvimento do currículo, em estratégias multidisciplinares visando à formação docente, em suas dinâmicas educativas escolar e sua gestão e os processos educativos comunitários. Dessa forma, salientamos aspectos importantes a serem considerados neste caminho, entendendo que uma proposta de formação não se constitui em algo fixo, mas processual, possibilitando aos sujeitos envolvidos reflexões e ações concretas na formação de professores com desdobramentos desta na ação da educação básica em nosso contexto amazônico.

Acreditamos ainda que, com uma perspectiva de formação pautada em um currículo contextualizado, construído no próprio processo de formação, dando abertura para as criações e significações nas experiências cotidianas, é possível resistir e lutar sempre por uma formação que enuncie outras possibilidades e operações possíveis por dentro de normativas que trazem a lógica de um comum, contorcendo-as e desarticulando a ideia desse comum homogêneo que não existe em lugar nenhum, e em especial no campo amazônico que para nós se configura um campo de movimentos incomuns de saberes por entre rios e florestas que escapam do padrão normativo.

Os processos formativos na nossa realidade amazônica precisam ser contextualizados com as nossas demandas específicas, que não estão vinculados, necessariamente, ao sujeito camponês, ou camponeses, e sim relacionados com as construções históricas dos povos originários, caboclos, ribeirinhos, agricultores familiares, pescadores artesanais, coletores, dentre outros, que vivem nas diferentes Amazônias.

Concluimos a apresentação desta produção, que se constitui como tessituras de ideias e práticas, no campo da formação de professores na Amazônia caracterizado pelos povos das florestas e dos rios, que a partir do trabalho trazem os elementos teórico-práticos que possibilitam a reflexão acerca da nossa realidade e das contradições presentes em nossos cotidianos, trazendo elementos para um processo de novas significações, na defesa de uma escola pública popular.

Profa. Dra. Lucinete Gadelha da Costa
Profa. Dra. Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura

Sumário

APRESENTAÇÃO	6
---------------------------	----------

UNIDADE I

O CURRÍCULO: UMA PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA TESSITURA DAS TEORIAS.....	8
Introdução	8
Currículo: uma abordagem histórica e conceitual a partir das teorias curriculares	8
Educação do Campo: uma leitura sobre o currículo	12
Educação do campo: um currículo em movimento na formação de professores	14

UNIDADE II

DETERMINAÇÕES HISTÓRICA, CULTURAL, EPISTEMOLÓGICA, SOCIAL E IDEOLÓGICA DO CURRÍCULO	18
Introdução	18
Considerações sobre currículo	18
A cultura como elemento fundamental nas propostas curriculares das escolas no território das águas, das terras e das florestas	23
O currículo e seus componentes na relação com a escola no contexto amazônico.....	29

UNIDADE III

O CURRÍCULO, AS NORMAS E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO COTIDIANO DA ESCOLA DO/NO CAMPO	34
Introdução	35
Currículo e dignidade para os povos das águas das terras e das florestas	36
As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.....	39
A Educação dos Povos dos Territórios das Águas, das Terras e das Florestas e a Organização do Trabalho Pedagógico	41
Um breve debate sobre as Diretrizes Operacionais da educação do campo, em aproximação com a inclusão educacional	47
Desaprender para aprender nas relações: currículo - cultura - escola do campo	52
A aproximação com a teoria pedagógica	54

REFERÊNCIAS	59
--------------------------	-----------

Apresentação

Este livro no formato de E-book faz parte da coleção Educação do Campo das águas e das florestas: tecendo currículos de formação de professores no contexto amazônico que tem como objetivo a produção didática do conteúdo básico dos componentes curriculares do curso. Este traz a produção didático-pedagógica da disciplina **Currículo na Educação Básica em escolas no contexto amazônico**, com carga horária de 60 horas com o objetivo de construir uma reflexão quanto aos pressupostos teóricos-metodológicos do Currículo na Educação do Campo.

Concluimos a apresentação desta coletânea, sobre o campo da formação de professores na Amazônia nosso trabalho deverá ter como premissa a reflexão-ação-reflexão no sentido de pensar um currículo que dê visibilidade a identidade da escola do campo por meio de um currículo que atenda as reais necessidades dos sujeitos que vivem nos territórios das águas, das terras e das florestas.

*Profa. Maria Rutiene Santarém Carneiro.
Profa. Lucinete Gadelha da Costa*



UNIDADE I

CURRÍCULO: UMA PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA TESSITURA DAS TEORIAS



INTRODUÇÃO

A escola enquanto instituição constitui-se como um artefato específico da cultura letrada originada no movimento da modernidade na lógica capitalista e configura-se como lugar por excelência, de interações comunicativas e simbólicas. Dessa forma, cotidianamente nos deparamos com práticas reprodutoras e excludentes nos espaços educacionais, essas práticas expressam confusões, contradições nas nossas ações que refletem concepções, mas em sua maioria não estão no nível de consciência.

Neste sentido, Freire (2005) salienta que se não há clareza nas ações, então há uma reprodução, o fato de reproduzir concepções e práticas, chama a atenção para o trabalho pedagógico, pois, considerando a carga de implicações dessas ações, compromete o processo de ensino-aprendizagem.

Para evidenciar a problemática que norteia a reflexão levantamos a seguinte problematização: O que vem a ser uma teoria de currículo num cenário marcado diferentes abordagens sobre o currículo? É possível falar em teoria nessas bases? Se não há uma teoria que direciona todas as situações, evidenciamos a ideia de que há diversas teorias. Nesta discussão iniciamos com uma abordagem histórica e conceitual, um olhar sobre o currículo em movimento na educação do campo.

Currículo: uma abordagem histórica e conceitual a partir das teorias curriculares

No contexto histórico escolar, o currículo é constituído e se distinguem por suas representações presentes nas teorias que são: tradicional, crítica e pós-estruturalista trazendo diferentes concepções de homem, de sociedade e educação que passa a integrar a historicidade da escola. Segundo Silva (2002), o currículo reflete a realidade da sociedade e conseqüentemente, a escola absorve essa realidade e as normas do sistema de ensino a que pertence.

A Teoria Tradicional de currículo traz em suas bases teórico-metodológicas os princípios Taylorista e Fordista no direcionamento de um currículo como prática econômica com princípios administrativos, e na escola essa lógica se apresenta no por meio do planejamento, ensino e avaliação dos

processos educacionais. A ênfase da teoria tradicional marcada pelo estudo de Bobbit e Tyler teve seu sentido pautado em modelos voltados para a economia preocupados em buscar práticas e professores que atendessem essa perspectiva.

Nesta abordagem, o enfoque direciona aos conceitos pedagógicos do processo de ensino, aprendizagem, avaliação, procedimentos metodológicos, na didática do professor, na organização e no planejamento. O centro da questão é o que ensinar e o como ensinar com a defesa da eficiência no direcionamento dos objetivos a serem alcançados por este processo que tem o controle como referência.

A escola numa perspectiva tradicional de currículo se organiza racionalmente através da didática, da racionalização da aprendizagem e conteúdos preestabelecido, em suas finalidades e seus meios específicos.

Neste sentido os professores em sua prática pedagógica vão construindo sua ação docente no ambiente escolar no atendimento aos interesses de uma classe dominante e, só aos poucos, começa a se formar, por parte da população, um movimento de luta e defesa ao acesso de todos e todas a educação escolar. Esse processo evidencia que a instituição escolar historicamente vai constituindo o dualismo educacional, considerando que para a elite era oferecida uma escola de boa qualidade, enquanto para as camadas populares restava a instrução indispensável para o manejo das máquinas, necessário dentro da Revolução Industrial.

Verificamos que a educação, na forma como vem sendo conduzida ao longo de décadas, foi utilizada como instrumento de marginalização, fortalecida por mecanismos sutis que excluem, discriminam, selecionam e rotulam crianças e jovens das camadas populares, o que levou grandes massas das classes trabalhadoras ao conformismo e alienação, evidenciando no país uma educação elitista. Assistimos na escola o tratamento dado de forma igual a pessoas diferentes e o descompromisso de seu papel na socialização do saber que é de todos.

Segundo Lopes e Macedo (2011), as primeiras preocupações com o Currículo no Brasil datam dos anos 20, do século XX e neste movimento histórico presenciamos a luta também, pela denúncia de um ensino com base na transferência instrumental de teorizações americanas e pelo resgate deste espaço,

para que de fato se construa nela um processo pedagógico de cunho libertador. Neste contexto de denúncia da racionalidade técnica vamos evidenciando o enfoque de duas correntes que poderíamos dizer duas teorias, uma tradicional trazendo sua lógica conservadora e outra crítica num movimento de olhar de desconfiança e de busca de transformações sociais.

Neste movimento a Teoria crítica do currículo aponta para o caráter contra- ditório da escola, enfatizando a relação desta com a sociedade. Tal relação evidencia que as escolas são espaços que recebem influência da sociedade e, simultaneamente, trazem consigo elementos significativos de resistência (Giroux, 1997).

Nesta perspectiva a educação passa a ser compreendida a partir de uma concepção de mundo, sociedade e homem diferente da lógica dominante, pois, a escola, riginada na logica dominante passa a ser vista como aparelho reprodutor do estado para atuar na manutenção do status quo, sem questionar as desigualdades imposta pelo sistema capitalista, pasando a ser problematizada como força de resistência a estrutura dominante de imposição de uma única visão que traz o mascaramento das desigualdades sociais.

Salientamos neste movimento histórico a trajetória dos movimentos sociais de cunho popular que marcaram a década de 60, vemos os questionamentos a teoria tradicional que em seus fundamentos direciona a adaptação e reprodução, com ênfase no ensino bancário, termo apresentado por Paulo Freire no livro Pedagogia do oprimido.

Em 1970, com o militarismo no Brasil, a tendência tecnicista de educação, com base na teoria behaviorista de aprendizagem e de desempenho do ensino, concebe a escola como empresa, desvinculando as concepções de teoria e prática, o professor torna-se um mero executor de objetivos e planos elaborados de acordo com as normas pré-estabelecidas, o estudante passa a ser cobrado a lidar com os problemas da realidade, olhando os objetivos para fins de produtividade.

Os anos 80 com o movimento da redemocratização no Brasil, constitui-se um momento político de mudanças e ganham força no pensamento curricular brasileiro, as vertentes marxistas, principalmente os movimentos ligados a classe trabalhadora, associação científica, comunitários, os sindicatos, os movimentos MST (movimento sem-terra), tiveram grande participação política

na defesa de direitos.

Giroux (1997) destaca a escola como um espaço possível de resistências em que o professor precisa se construir como intelectual capaz de lê o mundo e a realidade, mediador na luta contra as ideologias impostas pela classe dominante e tem o conhecimento como ferramenta para construção de práticas de caráter democráticos. Nesta concepção, o currículo é entendido como espaço de luta no campo social e cultural, pois, a evidencia as lutas ideológicas se apresentavam através do poder, e volta-se para os processos de defesa democrática dos direitos humanos.

Nesta visão, a pedagogia crítica libertadora aparece não como algo pronto e sim como processo em constante construção. A escola na abordagem da teoria crítica do currículo é vista como um espaço de contestação, de luta, constitui-se como espaços de desafios e de possibilidades que precisam ser construídas cotidianamente, com o reconhecimento, entretanto, de que não podemos entender a educação sem compreendê-la como sujeita a limitações.

Neste contexto a Teoria Pós-Estruturalista emerge num movimento que parte da perspectiva crítica para iniciar uma perspectiva pós-estruturalista na busca do entendimento de que o poder e as normas produzem efeitos.

Essa perspectiva traz a tona o questionamento permanente no mundo com normas, reflete um movimento de desassossego frente a certeza de nossa identidade, destaca que a produção destas identidades é histórica e que a estrutura não é sempre a mesma ela muda, não é fixa. Uma das principais marcas deste pensamento curricular é gerado da mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica.

Considera-se também, que tais concepções estão frequentemente relacionadas às seguintes perguntas: Qual conhecimento é necessário na escola? Qual conteúdo a ser incluído e em consequência disso qual deverá ser excluído? As respostas a tais perguntas também se modificam ao longo da história do currículo dependendo das finalidades da escolarização e da concepção de conhecimento defendida (Lopes; Macedo, 2011).

A teoria pós-crítica enfatiza os estudos culturais, trazendo a linguagem nos movimentos de articulação cultural com ênfase aos temas da identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, repre-

sentação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo entre outros.

Neste processo, o sujeito não apenas nomeia a realidade através ato enun- ciativo, mas busca criar e produzir o seu processo identitário. Este contexto, a cultura se torna um ponto de passagem, de construção e não de fixação de identidades, em que estão presentes ^{se abre} inúmeras relações e operações de po- der que contém os movimentos que trazem à tona os espaços de tensão, de desconstrução, de recriação, possibilitadores de transformação nas relações sociais. Nesta perspectiva, ainda refletindo com Lopes e Macedo (2011) o currículo não pode se definir em características fixas, mas abrange dimensões maiores constituindo-se como produtor de sentidos com os acordos sempre parciais e localizados historicamente na construção de uma prática cultural, afastando-se da produção de uma identidade pretendida para todos e à diferença.

Educação do Campo: uma leitura sobre o currículo

A concepção de currículo que o movimento da educação do campo vem defendendo e construindo tem como referência o diálogo, por considerar que a produção de conhecimentos precisa acontecer permeada por uma relação mútua de trocas de saberes. O conhecimento se constrói na própria vivência dos educandos, em todos os espaços do cotidiano, a partir das relações interpessoais e com o meio, transformando e reconstruindo saberes, conforme assinala, Paulo Freire.

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (Freire, 1996, p. 29).

Cabe lembrar que (Paulo Freire, 1987, p. 53) nos chama a atenção para que a ação política e educativa não possa prescindir do conhecimento crítico nessa relação, sob pena de estarmos desenvolvendo uma educação desvinculada do contexto social. Cabe a nós termos o cuidado na construção dos processos

educativos das escolas do campo e, principalmente, no que tange às relações curriculares, que o diálogo é legitimado pela prática da ação libertadora.

O currículo na perspectiva da Educação do Campo traz em sua referência a pesquisa como fundamento na produção de conhecimentos, podendo se constituir a partir de temas geradores, projetos de ensino ou outras possibilidades de metodologias que possibilitem a problematização dos conteúdos, contextualizando-os com a vida das pessoas envolvidas no processo formativo.

O currículo a partir de temas geradores tem uma de sua origem na educação popular, tendo Paulo Freire como referência, a partir das suas experiências de educação que trouxeram à tona ideias pedagógicas expressas no conjunto de sua obra. Para, Paulo Freire (1980, p. 29) (1, os temas geradores possibilitam o processo de conscientização, na problematização da realidade vivida, para ampliar a visão do mundo compreendendo-a no interior das contradições que são intrínsecas à realidade permeada pela ideologia e cultura dominante, “[...] os temas são a expressão da realidade, [...]. O tema [...] permite “desvelar” a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens” (p. 29).

A conscientização “é o olhar mais crítico da realidade, que desvela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” Paulo Freire (1980, p 29). Nesse processo, a pesquisa como princípio educativo é fundamental para descortinar os temas significativos que podem ser discutidos, refletidos e ressignificados, à luz dos conhecimentos científicos. O trabalho a partir dos temas geradores possibilita a construção de uma relação unilateral entre educador e educando, tendo em vista que, enquanto ensinam os conteúdos, os professores aprendem mais sobre a realidade dos educandos e, por vezes, do próprio educador.

À medida que a prática pedagógica caminha nessa direção, o estudante passa da condição de ouvinte passivo a protagonista de sua aprendizagem. O protagonismo do estudante do campo está posto no inciso I do Art. 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: “I – [...] o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na

construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo”(Brasil, 2002, p. 41).

Nas Diretrizes Operacionais constam as condições fundamentais para o desenvolvimento real das escolas do campo, dentre as quais, destacam-se, o reconhecimento das crianças, jovens e adultos do campo como principais sujeitos na construção do conhecimento a partir de suas próprias realidades, isto é, do lugar onde vivem, estudam e trabalham. Assim, o ensino em uma escola ribeirinha consiste em um trabalho docente voltado para as especificidades do contexto rural, visando a construção de práticas pedagógicas que agreguem os saberes locais ao processo de aprendizagem do discente.

Educação do campo: um currículo em movimento na formação de professores

Neste sentido, a formação de professores em contextos rurais em comunidades que se constrói nas florestas em meio aos rios em nosso contexto amazônico distantes do acesso às políticas públicas, especialmente no campo educacional em que vemos as comunidades em suas dinâmicas de vida em movimentos que abrem caminhos de ações políticas de resistência e luta pelos seus direitos.

Os princípios da Educação do campo que nos levam antes de tudo, a necessária busca de entender que o Currículo é uma constante construção, na qual, precisa ser considerada os elementos culturais dos estudantes. Falamos dos saberes que são construídos cotidianamente na vida dos comunitários, pois na conexão desses sujeitos com as águas e com as florestas são produzidos diferentes conhecimentos, os quais se vinculam às necessidades do local. Isso pode ser contextualizado na escola ou não, depende das possibilidades proporcionadas para o direcionamento da prática docente. Os encaminhamentos que conduzem o ensino, ocorrem de acordo com as concepções que construímos, os quais não podem se constituir em um currículo desvinculado da realidade.

Uma metodologia voltada para a problematização da realidade dos estudantes possibilita o surgimento das ricas indagações que norteiam a produção dos saberes, assim são construídas experiências de ensino que podem

trazer à tona os modos de vida dos estudantes e questões ligadas a sua vivência. Esse movimento contribui com a ampliação de uma visão crítica dos sujeitos que moram e trabalham em realidades ribeirinhas.

Diante dessas proposições, entendemos que essa possibilidade de ensino, se caracteriza como um espaço de conhecimento para compreender a vida no território ribeirinho. Um Currículo construído nessa perspectiva implica na articulação dos sujeitos ao seu ambiente, em um aspecto de reflexão sobre as questões sociais e culturais, no sentido de questioná-las, produzi-las e preservá-las.

Para Caldart (2009), um ensino no e do Campo vinculado ao trabalho de homens e mulheres, que vivem nas águas, na terra e nas florestas precisa considerar a realidade e as relações sociais que se estabelecem nesses territórios. Uma prática educativa construída com os sujeitos, consiste na interação entre a escola e a comunidade, isso é de extrema importância para a formação social dos estudantes do Campo.

Miguel Arroyo (2011) destaca que os Currículos que se fecham ficam presos em conhecimentos superados. Uma construção curricular sem movimento, ou seja, fixa, não olha para as potencialidades que o contexto da escola possui. Por outro lado, ao entendermos que somos inacabados e que nos encontramos em constante construção, pode nos levar a pensar outras formas de ensinar.

Lopes e Macedo (2011) trazem o entendimento de um Currículo como um campo de relações, aberto e em movimento, a partir do qual favorece a compreensão da realidade, considerando as especificidades culturais dos estudantes. O trabalho docente nas comunidades rurais é permeado pela interação com as questões sociais locais. Exige que uma prática dialógica e problematizadora.

Este movimento poderá produzir um percurso curricular permeado pela contradição, ocasionando tensões nas ações educativas que possam refletir no dia a dia dos estudantes ribeirinhos. Segundo Arroyo (2011), as práticas educativas no espaço escolar podem ser redefinidas em meio aos conflitos, nas quais os sujeitos lutam pelos seus direitos.

As questões relacionadas aos desafios destacados neste contexto, são

desafiadoras para concretização das perspectivas da Educação do Campo. Dinâmica que simboliza a luta de classe de homens e mulheres que trabalham na agricultura e incansavelmente buscam por um ensino voltado e, construído no próprio território (Caldart, 2008).

Esse movimento, pode fortalecer a ideia de pertencimento ao território, podendo reduzir a prática de serem encaixados em um modelo de ensino que não condiz com a sua realidade. Um ensino distante das perspectivas cotidianas dos estudantes não interfere somente na sua aprendizagem em relação aos conteúdos e também na prática comunitária e na sua relação com o meio.

Dessa forma, a prática educativa envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de conteúdo, de objetivos, de métodos, de currículo(os) e de técnicas coerentes com os objetivos desejados em que o planejamento não se reduz a listagem dos conteúdos. Neste sentido, é uma atitude coletiva e reflexiva, a qual busca valorizar a realidade da comunidade e podemos dizer que essa dinâmica por meio do movimento por uma educação do campo, na luta por políticas públicas no campo educacional em que o currículo é entendido como decorrente de uma prática social, a educação é fenômeno essencialmente humano e, portanto, tem historicidade.

ATIVIDADE

1. Por que discutir as teorias de currículo?
2. O que significa currículo?
3. Que implicações as diferentes teorias de currículo têm na prática de ensino?
4. Que implicações têm uma determinada teoria de currículo sobre processo de ensino aprendizagem na escola?

Podcast

Estamos prontos para aprender (e ensinar) de outras maneiras?

Acesse o link abaixo do podcasts:

https://podcasts.google.com/feed/aHR0cDovL3Npc3RlbWVhcHJlbnmRIYnJhc2lsLmNvbS5ici9mZWVkl3BvZGNhc3Qv/episode/aHR0cDovL2NmNTY1NjI3LTNhMzQtNDg3O_C05OWZILWRIY2QwZTczZmMyZQ?sa=Xved=0CAUQkfYCahcKEwi4ldDBkj30AhUAAAAAHQAAAAAQ



UNIDADE II

DETERMINAÇÕES HISTÓRICA, CULTURAL, EPISTEMOLÓGICA, SOCIAL E IDEOLÓGICA DO CURRÍCULO



Introdução

Esta disciplina objetiva contribuir para construção de um currículo para escola em contextos amazônicos que tenha como premissa o respeito pela diversidade e individualidade dos homens do campo, o que se pretende é que os sujeitos focos deste trabalho dialoguem de forma coletiva na construção desse currículo desde o seu lugar de origem, partir da identidade, do contexto local e que valorize a cultura e saberes tradicionais do homem amazônico.

A escola não pode ser um lugar em que o conhecimento já venha pronto e acabado, ou seja descontextualizado da realidade. É preciso que essa construção seja dialogada com os sujeitos da escola e as pessoas da comunidade local, na qual a vida da comunidade seja incluída no currículo.

Assim, um currículo destinado aos povos do campo deve estar pautado em ações concretas articulando as áreas do conhecimento com os saberes desses sujeitos, a prática educativa deve favorecer as interações entre eles. O currículo que se almeja para o campo deve ter como premissas a cultura, a vida e os saberes tradicionais. É fundamental entender como se constitui um currículo dentro de uma comunidade levando em consideração a história, cultura e tudo mais que contribui para construção de um currículo a ser efetivado na vida em comunidade.

Considerações sobre currículo

O currículo vai muito além do que é colocado em documentos oficiais, é no cotidiano que se percebe a relação professor-aluno, a relação aluno-aluno, a relação família-escola, tudo isso não está explícito em papéis oficiais da escola, mas se sabe que faz parte do currículo. É o que afirma Pinheiro (2015):

Não estamos afirmando que o currículo escolar limita-se a uma grade curricular com um conjunto de conteúdos e disciplinas distribuídas em séries, anos sequenciais e cargas horárias estabelecidas para alunos e professores. “O currículo não se constitui numa base curricular para um determinado curso ou uma listagem de conhecimentos e conteúdo para serem ensinados na sala de aula”. Referimo-nos a um currículo que se constitui como um território conflituoso, de disputa, contestação e poder. (Pinheiro, 2015, p. 194).

O currículo que se pretende para as escolas do campo deve ser construído por eles dialogando com seus interesses, esse currículo precisa acima de tudo ser construído pela comunidade educativa escola, além de estar conectado com cotidiano discente, por meio de projetos didáticos elaborados a partir das problemáticas locais: “Currículo é a identidade da escola e da comunidade é preciso ver nesse currículo a manifestação da raiz cultural local, é isso que Pinheiro (2015) assevera:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos nas salas de aulas de uma nação. Ele é sempre parte de uma visão seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É um produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo. (Pinheiro, 2015, p. 195).

Desta forma, a legislação da educação que norteia a articulação da formação discente com a cultura, os saberes locais, valores, normas e rituais pertencentes a cultura local e regional é fundamental, contudo, ainda não garante suas efetividades nas escolas rurais. É que define Arroyo (2013): “ Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”. Isso é o que se percebe pela quantidade de documentos para cada nível de ensino existente, em cada localidade, seja Ensino fundamental I, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e outros, na maioria das escolas prevalece uma seleção de conteúdos voltados para os alunos, estes não levam em consideração as especificidades das escolas do campo, além dessa proposta o que se percebe são conteúdos específicos cobrados nas avaliações externas, juntamente com os livros didáticos distantes da realidade do aluno.

Segundo Silva (2010), o inglês Willian Pinar deu uma inovada no significado do latim curriculum:

Ele destaca essa palavra, significando originalmente ‘pista de corrida’, deriva do verbo currere, em latim correr. É antes de tudo, um verbo, uma atividade e não uma coisa, um substantivo. Ao enfatizar o verbo, deslocamos a ênfase da ‘pista de corrida’ para o ato de ‘percorrer a pista’. É como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita a nossa vida escolar, educacional, mas a nossa vida inteira (p. 43).

O que se observa com esse novo conceito de currículo é que o autor conecta o conhecimento escolar com a história de vida do discente e o seu desenvolvimento intelectual e profissional. Da mesma forma, Arroyo, Caldart e Molina trazem essa configuração de currículo, quando afirmam que não se deve organizar a escola para um mero local de transmissão de conhecimento. Arroyo *et al.* (2011) em relação ao currículo das escolas do campo:

O currículo é o jeito de organizar o processo educativo na escola. É diferente, portanto, organizar uma escola entendendo-a como mero local de transmissão de conhecimentos teóricos, ou como verdadeiro centro de formação humana. [...] é preciso rever os tempos e espaços que têm constituído o dia a dia de nossas escolas. Não há como imaginar aulas estanques e inanimadas, como principais meios pedagógicos para ajudar, por exemplo, na implementação de novos processos produtivos no campo. É preciso pensar em um ambiente educativo que combine múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação da pessoa (p. 56).

É válido afirmar que o currículo que se pratica na maioria dos municípios existe um único referencial curricular para toda rede municipal de ensino, não há um currículo específico para as escolas do campo, das águas e da floresta, além disso, os professores em sua maioria falam de currículo, como se este fosse, apenas, a lista de conteúdos a serem ensinadas e em seus relatos demonstram pouco conhecimento sobre currículos. Nas palavras de Arroyo, Caldart e Molina (2011) sobre currículo para as escolas do campo eles propõem que:

Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver o amor a terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo, independente das opções de formação profissional, que podem ter ou não, como ênfase, o trabalho agrícola. (p. 57).

Como parte integrante do currículo das escolas do campo, o discurso dos professores é que o currículo deve representar os anseios da comunidade e sua relação com o cotidiano dos comunitários, mas, ao mesmo tempo há uma contradição quando se dá mais importância ao livro didático do que o trabalho com a realidade dos discentes, lógico, que o livro é uma importante ferramenta de apoio pedagógico, contudo, a ênfase maior deve estar nas práticas que

articulem teoria e prática. Em relação a currículo e em consonância com as ideias de Moreira (2008):

[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e contribuem para construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (p. 18).

É válido esclarecer que não se pretende fechar uma ideia sobre currículo, por se entender que este tem um conceito bem mais abrangente do que se pode definir, por estar vinculado a toda e qualquer estruturação, organização, realização das atividades educativas é o que afirma Pacheco (2005) citado por Ferraço (2015).

[...] O currículo se define, essencialmente, pela sua complexidade, em que tudo é tecido junto o tempo todo, ou seja, trata-se de um conceito que não tem sentido unívoco, pois se situa na diversidade de relações de forças e conceitos em função das noções que se adotam, o que implica, por vezes alguma imprecisão cerca da natureza do âmbito do currículo (Ferraço, 2015, p. 9).

Em se tratando de educação do campo, quando se pensa em currículo deve-se levar em conta toda diversidade e interculturalidade presente nas comunidades, o cotidiano, seus modos de vida e suas lutas, mesmo por que, não há por parte dos gestores municipais uma preocupação com os currículos das escolas do campo, nesse sentido, não há como cobrar dos educadores, ações voltadas para realidade do povo campestino.



Fonte: Foto de Homem Caucasiano Brasileiro Venda Local Brazilian Cenas Illustrat e mais fotos de stock de 50-54 anos - iStock (istockphoto.com)

Segundo Mesquita, Sá e Leal (2012) “É no cotidiano das relações de trabalho, convívio social e com a natureza que os homens do campo constroem suas identidades e criam suas crianças, que, como, sujeitos históricos, são determinados por um conjunto de relações sociais, econômicas e culturais da sociedade em que vivem.” Para as escolas do campo é importante levar em consideração os documentos oficiais a Resolução 07 de 14 de dezembro de 2010 do CNE/CEB que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais em seu Artigo 40 assevera que:

Art. 40 O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiaridades condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

- reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;
- valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam; (Brasil, 2010).

Respeitar o que prescreve a legislação requer aceitar a diversidade em que estamos inseridos, os saberes específicos, a cultura, os modos de vida da população ribeirinha sem tratá-la como inferior. Respeitar o outro é entender que cada ser humano é único e deve ser ouvido e respeitado e valorizado em sua subjetividade. Segundo Arroyo (2013, p. 153), “Trazer os sujeitos para os currículos, para o conhecimento significa trabalhar o ensinar a aprender sobre as experiências de vida dos sujeitos e não sobre matérias distantes, abstratas, significa aproximar mestre e alunos entre si e com os conhecimentos”.

ATIVIDADE

1. Atividade em equipe: Fazer a leitura do texto em seguida faremos a

- Mística;
2. Dinâmica e Material: Teia (barbante) cada pessoa segura o barbante e fala uma palavra sobre o currículo e passa para outra pessoa.

A cultura como elemento fundamental nas propostas curriculares das escolas no território das águas, das terras e das florestas

A cultura na construção do currículo é fundamental, pois é a partir dela que se pode entender melhor as particularidades dos sujeitos, já que está em todas as atividades humanas, por isso, é impossível falar de currículo sem antes conhecer a cultura e os saberes que possuem os povos do campo, a cultura está relacionada a códigos simbólicos de toda uma sociedade, ela é a expressão mais significativa de um povo.

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (Hall, 2003, p. 43).

No território das águas, das terras e das águas e das florestas, as diversas culturas se entrelaçam à educação, convive-se com pessoas oriundas de lugares variados as quais carregam consigo suas matrizes culturais sejam elas indígenas ou africanas, toda essa diversidade não pode ficar separada da educação e deve estar dentro das propostas curriculares.

Para Witikoski (2007), na Amazônia a terra de trabalho, a água de trabalho e a floresta de trabalho representam aos povos amazônidas a plenitude da vida e as riquezas que existem nelas são reconhecidas e valorizadas como patrimônio desses povos que por meio do trabalho, da cultura e da relação com a natureza criam condições de existência de sua espécie. Esses saberes e viveres são construídos historicamente, segundo Freire (1996), na prática do trabalho comunitário, nas manifestações culturais e religiosas, portanto, deveriam ser conteúdos obrigatórios na formação docente e no currículo, inclusive, nas

escolas do campo na Amazônia.

Vale ressaltar que não é possível pensar em uma proposta curricular sem se voltar para cultura local e todos os elementos envolvidos, pois o currículo como elemento pedagógico o é também cultural e sendo cultural, também o é pedagógico. É o que afirma Fourquim (1989), “A educação supõe, portanto, não apenas uma reprodução do saber e da (s) cultura (s), mas também uma produção de novos saberes e novas expressões culturais.” O currículo que se pretende em uma escola precisa ser cultural, já que para escola fazer sentido ao discente este precisa se identificar nela. Ghedin (2006, p. 53) resalta que:

Embora o currículo esteja submetido a regras, restrições, convenções e regulamentos próprios da instituição educacional, também pode ser visto como um texto e analisado como um discurso. O currículo é um espaço, um campo de produção e criação de significado. Com este instrumento se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais. [...] O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade, entretanto não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais. [...] a concepção de cultura, na qual se baseia o entendimento dominante de currículo, é basicamente estática. [...] Por outro lado, [...] uma outra concepção de currículo fundamentada na dinâmica cultural, [...] é obra, inspiração e trabalho de um processo social.

A cultura é um elemento fundamental dentro da proposta curricular das escolas do campo, pois esta deve necessariamente expressar as matrizes culturais do local no qual a escola está inserida, no sentido de dar visibilidade ao homem do campo e tornar o ensino mais significativo, é dar as futuras gerações orgulho do lugar onde vivem.

Como parte de um projeto de nação humanizada a Educação do Campo de fato contrapõe-se ao projeto neoliberal, a proposta prevê uma escola como espaço de transformação social, no qual os conteúdos são refletidos em diálogo permanente com os problemas sociais do cotidiano das comunidades. O caráter emancipador é presente na proposta pedagógica da educação do campo, os conhecimentos espontâneos que as crianças possuem são respeitados e valorizados assim como os saberes tradicionais dos idosos e toda sua historicidade. Da mesma forma legislação educacional reafirma seu compromisso com a cultura desde a Constituição Federal de 1988.

Segundo esta em relação a cultura o Art. 210 da Constituição Federal 1988 assevera que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Cabe salientar que esse documento traz em seu bojo um grande avanço, pois pela primeira vez na história a cultura fez parte uma constituição federal. Cabe ressaltar, que o poder público decidiu priorizar ações que garantissem os direitos culturais estabelecendo uma sessão voltada aos direitos culturais do cidadão.

A Sessão II da Cultura que traz em no Art. 215. “O Estado garantirá a todos, o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (Brasil, 2016, p. 126).

Fazendo uma reflexão a respeito do que outorga a Constituição Federal de 1988 aos cidadãos brasileiros, percebe-se que, embora garanta o acesso aos bens culturais, tudo isso não foi capaz de promover políticas públicas que facilitem a sociedade o acesso a esse patrimônio, sabe-se que na maioria das vezes esses direitos ficam relegados a uma pequena parcela da sociedade, além disso, essa cultura se restringe a lazer e diversão.

Além disso, a lei de Diretrizes Bases Da Educação Nacional 9394/ 96 estabelece em seu Art. 3º que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e o apreço à tolerância, bem como determina no Art. 26.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Analisando o que esclarecem as referidas Leis a respeito da inclusão da cultura nas propostas curriculares escolares, percebe-se ainda uma morosidade em se fazer cumprir o que determinam as leis do estado, principalmente em relação a igualdade de condições, as populações que vivem no campo, as quais são privadas de direitos básicos, arte, cultura, educação e saúde, cabe esclarecer

que em relação aos currículos, segundo professores, alunos e a própria secretaria de educação, não há um currículo específico para estas escola que levem em consideração a cultura local, o currículo é o mesmo para escolas do campo e cidade.

Segundo Hidalgo, Cogo *et al.*, (2001),

Falar do conceito de cultura exige que recuemos muito no tempo, quase no início mesmo de nossa própria história, onde já encontramos caracterizado um mundo, o mundo cultural, diante de outro diferente e oposto, o mundo da natureza: universos que fazem fronteira com outros esta- dos individuais e coletivos correspondentes, o civilizado e o natural, como formas alternativas e possíveis de vida. Im- porta, no entanto, observar que embora entre os extremos dessa dualidade cultura/natureza por vezes se interpõe uma separação ou uma harmonia, o que constitui o verdadeiro problema é a busca, por parte do homem, da paz da vida natural diante do desassossego da vida civilizada que com sua artificialidade, impede o homem de realizar (p. 47).

O currículo é um instrumento pedagógico e por isso também é cultural é o documento norteador das ações escolares, logo, não se pode pensar em currículo sem conhecer a comunidade na qual a escola está inserida, sua cultura seus modos de vida. Na concepção de Almeida (Almeida, 2018, p. 42): “A Escola do Campo, não é um todo orgânico separado do sistema educacional, ela possui uma identidade uma existência característica.” Além disso, o currículo é entendido como um conjunto de práticas articuladas que norteiam a escola, além de ser um elemento pedagógico cultural, logo, não se pode conceber um currículo sem levar em consideração a cultura, pois dessa forma as aulas seriam desarticuladas e sem significados para os alunos.

Os povos do campo possuem uma relação própria com a natureza intermediada por costumes, culturas, saberes, diferentes modos de vida, símbolos, danças, brincadeiras, músicas, comidas, mitos, histórias fantásticas e outros que não podem ser ignorados. Assim, os componentes curriculares devem dialogar com estes elementos próprios da população ribeirinha, para que estes sejam entendidos e respeitados, sabe-se que não há uma única cultura, por isso cada currículo precisa estar centrado no homem amazônico e seus processos so cioculturais.

A cultura desde os primórdios está em todas as atividades humanas, por

isso, é impossível falar de currículo sem antes conhecer a cultura e os saberes que possuem os povos do campo, a cultura está relacionada a códigos simbólicos de toda uma sociedade, ela é expressão mais significativa de um povo.

É o que afirma David Worr em seu prólogo

A descoberta mais importante dos dois últimos séculos é a de que estamos todos juntos num mesmo experimento frágil, vulnerável aos acontecimentos, ao julgamento equivocado, a visão estreita, à ganância e à má fé. Apesar de separados em nações, tribos, religiões, etnias, línguas, culturas, políticas, nós estamos todos juntos numa aventura que se iniciou em épocas imemoriais, mas que no futuro não irá além de nossa capacidade de reconhecer que somos – como definiu Aldo Leopold – Membros de uma comunidade biótica (Stone; Barlow, 2006, p. 09).

As populações campesinas advindas de diversos lugares do país possuem costumes, culturas, saberes próprios e diferentes modos de vida representados por símbolos, danças, brincadeiras, músicas, comidas, mitos, histórias fantásticas e outros que não podem ser ignorados, vivem em um meio biótico e convivem com um grande número de espécies seres vivos e se utiliza deles para sobreviver, nesse caso é preciso que os componentes curriculares dialoguem com tais elementos, que estes reconheçam a importância destes para o equilíbrio ambiental, bem como tudo que foi repassado por meio da vivência com as pessoas da comunidade e isso inclui o modo de vida da população, os saberes sobre tudo: pesca, caça, preservação, cuidado alimentação e tudo está interligando contribuindo para um equilíbrio ambiental, assim é válido pensar que não há uma única cultura e nem uma cultura superior ou inferior, por isso cada currículo precisa estar centrado no homem amazônico e seus processos biológicos e socioculturais.

O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado (Lopes; Macedo, 2011, p. 27).

O respeito a cultura deve ser o papel central da educação não importando se esta é superior ou inferior é preciso respeitá-la, as escolas multisseriadas em sua maioria reproduzem uma proposta curricular urbanocêntrica, os

professores e alunos não participam de sua construção, logo, o que os alunos aprendem é reproduzir o que estão em manuais e livros, suas culturas e modos de vida não fazem parte desse currículo, ou seja, a educação que se promove dentro das escolas é feita por uma classe dominante que não se adequa a realidade do local na qual está inserida é preciso ver o homem do campo a partir de sua realidade amazônica, sem negligenciar outras culturas, outros saberes e modos de vida.

Segundo Fraxe,

No ambiente rural, especialmente ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, mais ligada a conservação de valores decorrentes de suas histórias. A cultura está mergulhada num ambiente onde predomina a transmissão oralizada”. A cultura vai se perpetuando e se modificando conforme o contato com o outro (2004, p. 295).

É o que Martins (2016) nos mostra:

[...] as identidades são mutáveis e dinâmicas. Elas não estão definitivamente prontas, impenetráveis, mas sempre abertas, podendo ser constantemente construídas e reconstruídas (woodward, 2009). Compõem-se de múltiplas histórias e experiências culturais que revelam também, singularidades, as quais não podem ser ocultadas pelos discursos unificados que dirigem a sociedades, os sistemas educacionais e os currículos (p. 38).

As populações do campo possuem especificidades próprias, elementos importantes que fazem parte de sua realidade, cultura, singularidades únicas no local em que habitam, possui valores crenças e saberes que podem ser a base da construção de suas propostas curriculares.

ATIVIDADES

Roda de conversa sobre o texto e o vídeo interligando relacionando as escolas de Carauari.

VÍDEO 1

WEBINÁRIO: II Tema: Currículo e PPP das Escolas do Campo - YouTube

O currículo e seus componentes na relação com a escola no contexto amazônico



Fonte: Portal Carauari

Os alunos que residem ao longo dos diferentes lugares dentro do contexto amazônico e representados pelas populações: indígenas, caiçaras, caboclos, agricultores, camponeses, ribeirinhos, imigrantes e outros há muito foram esquecidos pelas legislações até a Constituição Federal de 1988 que garantem o Ensino Fundamental a toda população e é aí que se dá início ao desenvolvimento da educação do campo. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), os povos do campo passaram a ganhar visibilidade por meio das duas leis:

Reconhece, em seus artigos. 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A ideia de mera adaptação é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo. Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. (Brasil, 2007, p. 16).

Segundo as Diretrizes Curriculares Operacionais da Educação do Campo, as escolas devem adequar-se às necessidades dos povos do campo, através de uma proposta curricular específica, tanto na parte dos conteúdos, quanto na parte diversificada (Brasil, 2002). Isso porque, a palavra do campo representa muito mais que espaço geográfico, uma postura ideológica que tem em sua essência a luta do homem pelos seus direitos contra a segregação sofrida

durante anos, seja pelos ribeirinhos, indígenas, caiçaras, enfim todos aqueles que vivem no campo e lutam por políticas públicas que possam dar a estes visibilidades. A organização pedagógica e os currículos devem ser voltados para a concepção de campo no âmbito do contexto amazônico, ressignificação de saberes e práticas sem deixar de lado suas especificidades e seu tempo histórico.

Segundo Fernandes (2008):

Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório a realidade desses sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola (p. 73-74).

Cabe esclarecer que mesmo os documentos oficiais determinem o que deve ser praticado no currículo percebe-se, ainda, a prevalência de um documento que privilegia os conteúdos tradicionais com o objetivo de preparar alunos para o mercado de trabalho e para as avaliações externas. A cultura, a identidade, os saberes locais que deveriam fazer parte deste, ainda são relegados a segundo plano a escola tem outras prioridades.

De acordo com Sacristán (2013, p. 10),

Uma escola “sem conteúdos” culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável. O currículo é a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determinam esse projeto”.

É preciso construir currículos que englobem e desenvolvam toda diversidade existentes no contexto amazônico e que considerem os saberes e a cultura local. Isso é o que afirma (Arroyo, 2013, p. 257): “Os currículos são obrigados a superar noções elementares superficiais para vivências tão radicais que experimentam desde os começos de seu viver”.

Formar o aluno dentro de uma cultura local, em suas diversidades de saberes não é tarefa fácil, pois requer um professor mais comprometido com processo ensino aprendizagem, que esteja envolvido com o cotidiano da comunidade conheça as peculiaridades e não negue o conhecimento de seus alunos e muito menos os trate como inferiores, mas, sim que os formem para transformação social e humana, tudo isso é muito desafiador ao professor, mas

importante e muito significativo. Nesse sentido, Hage (2005),

O currículo não pode, portanto, prescindir de conceber que as diferenças culturais e identitárias são reconhecidas num campo de relações de poder e que neste mesmo campo as relações de igualdade e diferença não estão desarticuladas. Para uma sociedade igualitária, o reconhecimento e respeito pela diferença, a alteridade são princípios fundantes. Isso é imprescindível para se construir novas práticas educativas do campo na região amazônica (p. 192).

O contexto amazônico possui especificidades próprias e por isso precisa ser pensado dentro de um coletivo que dialogue com a realidade local e com os elementos identitários dos discentes e que possibilite a estes a valorização de seus trabalhos, de suas culturas, seus modos de vida, alimentação e em especial seus territórios. Contudo, valorizar os saberes locais dentro do currículo não significa negar os conhecimentos construídos historicamente pelos homens, por meio de disciplinas diversas, tão importante para a vida e seus contextos, significa que todos os saberes são fundamentais e que o campo é um lugar que produz diferentes saberes.

Assim, a concepção de educação do campo se constitui com base em um cenário de lutas e reivindicações do povo camponês por políticas públicas, um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2002).

O currículo em uma perspectiva da Educação do Campo amazônico apresenta limitações sociais, econômicas, políticas e culturais, embora se configure em uma das chaves para a transformação dessa realidade social, promovendo à emancipação de crianças, jovens, mulheres, homens e idosos amazônicos que ao longo da história foram excluídos e marginalizados.



Fonte: Amazônia é formada por inúmeras culturas que se renovam – Rádio Margarida
(radiomargarida.org.br)

Nas palavras de Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 57), sobre currículo para as escolas do campo, eles propõem que:

Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver o amor a terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo, independente das opções de formação profissional, que podem ter ou não, como ênfase, o trabalho agrícola.

É importante destacar, ainda, que os povos do campo têm tradições como festas religiosas, rituais, danças, místicas e essas atividades devem ser contempladas nos currículos de forma interdisciplinar ou transdisciplinar, trabalhando dessa forma será mais significativo para o discente e traz para dentro da escola a presença da comunidade, essas ações não devem estar presentes na escola, apenas, em forma de conteúdos curriculares, mas com um direito garantido aos povos do campo e uma necessidade de preservação da cultura para as futuras gerações.

Nesse sentido, pensar um currículo que dialogue com todo esse contexto amazônico de águas, terra e floresta com peculiaridades singulares e ao mesmo tempo plurais, cuja composição étnica e suas necessidades e peculiaridades precisam ser consideradas como parte de sua totalidade, na organização curricular no qual homens, mulheres, crianças, jovens e idosos que fazem parte, assim, durante a construção a comunidade e toda sua diversidade devem convidadas a juntos construírem a identidade da escola.

ATIVIDADE 1

- Socialização do texto acima: cada grupo escolhe uma forma de apresentar os resultados de suas reflexões.

ATIVIDADE 2

- Avaliação Parcial I (API): Elaborar individualmente um texto de 2 laudas, sintetizando suas ideias a respeito de nossas discussões nessas Unidade I e II.



UNIDADE III
O CURRÍCULO, AS NORMAS E A POLÍTICA
EDUCACIONAL BRASILEIRA NO COTIDIANO
DA ESCOLA DO/NO CAMPO



Introdução

Neste capítulo vamos discorrer sobre algumas conquistas que os camponeses têm adquirido ao longo dos anos, essas aquisições se transformaram em políticas que garantem a esses povos os mesmos direitos atribuídos a população urbana, pois por muito tempo esses direitos foram negados.

Desta forma é fundamental que essas leis que regulamentam a educação do campo sejam estudadas e conhecidas por toda população, para que estes entendam que o ensino no contexto amazônico deve permitir a eles um resgate da cultura local e imprimir nas práticas educacionais os saberes locais e a vida em comunidade.

Os povos dos territórios das águas, das terras e das florestas são homens, mulheres e crianças, que têm histórias, brincam, plantam, colhem, possuem uma identidade e constroem sua identidade, a partir da relação com o espaço em que vivem e das pessoas com as quais convivem. No local onde residem constroem amizades, vivenciam diferentes brincadeiras, aprendem com seus pares as regras de convivência, aprendem a construir objetos que servem para sua vida cotidiana, contudo, ainda são invisíveis.

As políticas públicas, nos contextos daqueles e daquelas mais desvalidos e desvalidas socialmente, em sua maioria são assistencialistas, na educação do campo a luta por condições mais dignas e justas de existência é constante. Quanto a isto, a educação exerce um papel fundamental;

Os referenciais legais dessa educação indicam a importância da articulação da identidade da escola do campo às memórias, às identidades, ao trabalho, aos movimentos sociais e à dinâmica dos territórios, cujos saberes devem constituir as propostas curriculares numa perspectiva inclusiva, humanizadora, libertadora e cidadã (Brasil, 2002; Brasil, 2010).

Currículo e dignidade para os povos das águas das terras e das florestas

Dentro da legislação brasileira a Educação do campo passou por um avanço significativo como se pode perceber no quadro abaixo:

DISPOSITIVOS LEGAIS	O QUE DISPÕE
LDB nº 9394/96	Capítulo II, da Educação Básica - Seção I, das Disposições Gerais, Artigo 28: Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
Res CNE/CEB, nº 1 de 3 abril de 2002	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas diretrizes visam legitimar a identidade própria das escolas do campo, como instituição social que deve assegurar um trabalho pedagógico condizente com a realidade social camponesa em que está inserida, 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. Garantindo, portanto, a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional; salvaguardando, os princípios da política da igualdade. Reforça a autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino, entre outros.
Resolução CNE/CEB, de 1 de abril de 2003	Art. 5º - As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

2004	É criada a Coordenadoria Geral de Educação do Campo - a SGEN na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD (atualmente SECADI) no âmbito do governo Federal, que reúne esforços e mobiliza pessoas e instituições de pós-graduação e pesquisa na perspectiva de construir a base epistemológica sobre o Campo e a Educação do Campo.
O Parecer 01º/2006	Reconhece a Pedagogia da Alternância como uma modalidade do sistema de ensino a ser implementada nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEEFA) para a certificação de seus alunos e normatiza o tempo destinado às atividades comunitárias da escola.
Res. CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas cas de atendimento da Educação Básica do Campo. Esta resolução, dentre outras normatizações, conceitua escola do campo, atualiza direitos não contemplados na Resolução de nº 1, de 2002, destacando a normatização quanto a política de nucleação e sua vinculação ao transporte escolar, por constituírem-se questões relevantes no tocante à efetivação das políticas educacionais a serem efetivadas no meio rural, abordando assim procedimentos em caso de nucleação rural, além de determinar no Art. 10, Parágrafo 2º que, “as escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente”.
Decreto Federal nº de 4 de novembro/ 2010	Instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Nesse Decreto, ressaltam-se os princípios da Educação do Campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a participação efetiva da comunidade e dos Movimentos Sociais Populares do Campo na proposição de tais projetos. Os programas serão desenvolvidos pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

Resolução nº 4 de 13/07/2010/CNE/ CEB	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nessas diretrizes a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino, o que possibilita que ela tenha tratamento específico quanto à sua organização e metodologia.
Portaria nº86, de 1º de fevereiro de 2013	Instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Traz em seus eixos I e IV ações específicas para as escolas do campo. I EIXO “Gestão e Práticas Pedagógicas”: I – Disponibilização às escolas públicas do campo de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional da Biblioteca da Escola – PNBE; II – Fomento à oferta da educação integral nas escolas do campo e quilombolas, promovendo a ampliação curricular; e III – Apoio às escolas com turmas compostas por estudantes de variadas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental e das escolas localizadas em comunidades quilombolas, por meio da Escola da Terra. E IV – EIXO “Infraestrutura Física e Tecnológica”: I – apoio técnico e financeiro às redes de ensino para a construção de escolas de educação básica e educação infantil; II – A promoção da inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e às tecnologias digitais; III – A disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do campo e quilombolas, da infraestrutura necessária para o acesso à água e saneamento e pequenas reformas; e IV – A oferta de transporte escolar intra-campo, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como o critério de idade dos estudantes.
Lei nº 12.960/2014	Altera o Art. 28 da LDB e define que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas passa a ser precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Isso demonstra que os povos do campo estão ganhando voz, contudo o currículo precisa ser dialogado com eles, como pessoas que produzem conhecimentos, que possuem diversidades próprias, que valorizem suas experiências, suas histórias de vida, sabemos que, ainda existem muitas resistências, mas aos poucos estamos avançando.

A educação do campo nasceu da luta dos povos do campo e atualmente, muitas conquistas vem acontecendo, inclusive legislações que chamam atenção para essa dívida que temos com os povos dos territórios das águas, das terras e das florestas, por muitas vezes negligenciados pelas políticas públicas e entendidos como atrasados, nesse sentido, que reafirmamos que estes precisam ter vez e voz não só nos currículos, mas nas discussões e diálogos por uma educação com os povos do campo e não para os povos do campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, Brasil (2002, p. 05) assevera que “o campo é mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”. Nessa perspectiva, as diretrizes reafirmam que o campo possui especificidades próprias, logo as mudanças as políticas públicas de cunho compensatório não têm mais lugar no campo, já que estes precisam de políticas que deem visibilidades e os tornem protagonistas.

Nesse sentido, os povos do campo tiveram uma grande conquista, a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo

Na região Norte a Educação do campo é específica para povos do campo amazônico que são os ribeirinhos, agricultores, pecuaristas, caiçaras, extrativistas e pescadores que vivem pelos diferentes lugares do interior do Amazonas, assentados pela Reforma Agrária, trabalhadores rurais, povos que vivem da floresta e na floresta, indígenas, trabalhadores da área do turismo e outros que tiram sua subsistência do trabalho no campo.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo em seu parágrafo único destaca:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 1).

Todos os aspectos elencados acima compõem um conjunto de procedimentos, que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais. A resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril de 2002 demonstra uma grande conquista para os movimentos sociais do campo e uma reafirmação identitária da escola. No artigo 5º, essa legislação reafirma o compromisso com os povos do campo e estabelece que propostas pedagógicas respeitem as diferenças e a igualdade, além disso, o cumprimento imediato e pleno dos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Cabe esclarecer que mesmo que as Diretrizes promovem a interlocução dos avanços conquistados pelo povo do campo amazônico, contudo, essa legislação não é garantia de direito, pois muitos municípios, ainda trabalham com único currículo, para o campo e a cidade, mas já podemos celebrar grandes conquistas, frutos de lutas por políticas públicas das escolas do campo, sobretudo as expressas no conjunto de dispositivos legais instituídos no âmbito jurídico do Estado brasileiro.

O Art. 4º assevera:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (Resolução CNE/CEB Nº01, 2002).

As Diretrizes Operacionais são avanços significativos, elaborados com a pressão e participação dos movimentos sociais cujas reivindicações permitiram colocar as escolas do campo na agenda das políticas públicas do Estado, e podem

ser entendidos como um conjunto de marcos legais imprescindíveis para orientar a construção de políticas públicas educacionais para as escolas do campo nas suas diversidades, além de pela primeira vez na história da educação no Brasil ter organizado um documento oficial que direcione os trabalhos nas escolas do campo. Isso se reafirma no Art. 7º:

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salva- guardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade (Resolução CNE/CEB Nº. 01, 2002).

O que se propõe é que a escola do campo tenha como perspectiva um ensino de qualidade que responda às necessidades destes sujeitos.

Essa escola não pode ser uma cópia distorcida das escolas urbanas, utilizando a mesma proposta, ou até mesmo uma escola inferior. É preciso que os sujeitos do campo tenham todos seus direitos garantidos, principalmente em relação a educação que precisar ter como identidade o coletivo dos sujeitos pertencentes ao lugar, sua história de vida, seus modos de produção, suas lutas de profissionais comprometidos com as causas do campo.

Ante ao exposto, acredita-se que a Educação do Campo necessita de um novo olhar com novas possibilidades que levem em consideração os sujeitos antropológicos e heterogêneos e que o trabalho educacional tenha uma metodologia em que o aluno é centro do processo ensino aprendizagem e que haja uma postura transdisciplinar dos saberes e com foco na sustentabilidade.

A Educação dos Povos dos Territórios das Águas, das Terras e das Florestas e a Organização do Trabalho Pedagógico



Fonte: Portal Carauari

Os debates sobre Educação do Campo têm se mostrado férteis e demonstram que o campo é bem mais do que um lugar de plantar e colher, é acima de tudo um lugar de cultura onde as pessoas trabalham para suprir a necessidade da população em geral. Contudo, ela continua ganhando espaço e em 2012, mais uma conquista importante para os povos dos territórios das águas e das florestas, a produção coletiva do Dicionário de Educação do Campo, os objetivos deste capítulo foram construir e socializar uma síntese de compreensão teórica da Educação do campo com base na compreensão produzida e definida pelos movimentos sociais camponeses. O dicionário em um de seus verbetes traz uma definição de Educação do Campo. Caldart (2012) assevera:

A Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a “consciência de mudança” que seu nome expressa: Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido (Caldart, 2012, p. 263).

Nesse sentido, por meio de todas essas proposições, percebe-se que os povos do campo não aceitam mais políticas e projetos de cunho assistencialista e compensatório, que por muitos anos foram oferecidos às escolas rurais. Na verdade, o que eles realmente necessitam é de políticas afirmativas que garantam seus direitos, a cultura, o conhecimento científico, terra, trabalho, entre outros, além disso, essas políticas devem fortalecer a sustentabilidade.

A escola que se almeja para o campo hoje é aquela que tenha como

diálogo principal a tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e lutas por justiça e igualdade social. Neste veio teórico há pelo menos três referências prioritárias o que afirmam Molina e de Jesus, (2004):

A primeira delas é a tradição do pensamento pedagógico socialista [...]

A segunda referência para esta interlocução é a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. E a terceira referência pedagógica para a Educação do Campo vem de uma reflexão teórica mais recente, que estamos chamando de Pedagogia do Movimento, que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do Campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo (Molina e de Jesus, 2004, p. 14).

O que se reivindica para os sujeitos que vivem no campo é uma educação pensada a partir dos próprios camponeses respeitando seus conhecimentos, suas culturas e que os eduque para o coletivo, para o mundo do trabalho no campo. Os homens e mulheres do campo precisam ser formados como seres sociais, com saberes próprios responsáveis por suas condutas, que saibam dialogar com seus pares e reflitam sobre suas condições existenciais.

Não obstante, é necessário que a escola pública como um todo esteja preparada para receber esses sujeitos e domine principalmente os princípios pedagógicos e filosóficos que estejam voltados para formação e transformação humana. “A educação do Campo precisa ser a expressão (e o movimento) da cultura transformada pelas lutas sociais do nosso tempo” (Molina e de Jesus, 2004, p. 21), caso isso não ocorra continuaremos vendo a educação do campo ser taxada como atrasada e de baixa qualidade, da qual o jovem é excluído.

Ademais, a educação que se necessita para o camponês é aquela que o liberte da opressão. Uma educação popular como preconizou Paulo Freire com bases teóricas, epistemológicas, filosóficas, ontológicas e com práticas diversificadas, a fim de promover a transformação social que os povos do campo

têm direito. Essa educação libertadora, precisa ser construída por meio das lutas concretas, na qual os oprimidos se libertem e transformem-se em homens novos, nem oprimidos e nem opressores, mas sim homens que não podiam de ser. Tal concepção de educação requer que educador-educando promova uma educação formal em que os conteúdos não sejam impostos e suas práticas pedagógicas sejam críticas e transformadoras, é o que destaca Freire (2000):

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e a sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos, jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (Freire, 2000, p. 200).

O processo educativo deve ser crítico, problematizador baseado no diálogo no qual educadores e educandos aprendam juntos, a partir da realidade do discente e que educador e educando possam refletir sobre seus fazeres e transformar tal realidade. É o que afirma Freire (1987, p. 48), “A educação autêntica, repitamos, não se faz de “a” para “b” ou de “a” sobre “b”, mas de “a” com “b”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros originando visões ou pontos de vistas sobre ele”. Visões repletas de desejos, de sonhos e esperanças capazes de vislumbrar um futuro mais digno, mais humanizado, pautado na emancipação humana, no diálogo e na construção de um novo modelo de sociedade .

O diálogo elemento essencial nos movimentos sociais é um processo de comunicação e intercomunicação entre sujeitos em busca de uma transformação, em busca de uma ação de emancipação e de libertação. Ele é potencializador da discussão dos temas que envolvem as demandas, as análises, a definição de táticas e estratégias de mobilização, de ação dos movimentos. Como princípio pedagógico ele é fundamental no processo ensino-aprendizagem, no processo de problematização, de reflexão e apreensão dos conteúdos e do mundo (Batista, 2006, p. 3).

É por meio da ação dialógica que o homem luta por sua libertação. Por meio da educação popular que visa proporcionar a estes sujeitos uma compreensão mais crítica, que possibilite uma práxis transformadora da realidade social, política e cultural como ressalta Freire (2000, p 21): “O

exercício constante da 'leitura do mundo', demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado sua denúncia, de outro o anúncio do que ainda não existe”.

O que Freire (2000) pretende denunciar é uma educação que não faça sentido para o aluno, um ensino sem significado, fora da cultura das pessoas dessas camadas de populares, um ensino feito pela elite sem conhecer a realidade do aluno, repassado pelo professor por meio da educação bancária, onde os alunos são seres que chegam a escola vazios de cultura e saberes.

A educação do campo precisa se nortear nas reivindicações dos Movimentos Sociais populares do Campo, que buscam construir uma educação respeite as necessidades dos povos do campo e que tenha uma identidade própria, pois no campo vive uma grande parte da população do país.

Como relata (Caldart, 2008, p 75): “O movimento da Educação do Campo se constitui de três momentos que são distintos, mas simultâneos e que se complementam na configuração do seu conceito, do que ele está sendo, poderá ser.”

A Educação do Campo é negatividade – denúncia/resistência, luta contra – Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância...

A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola...

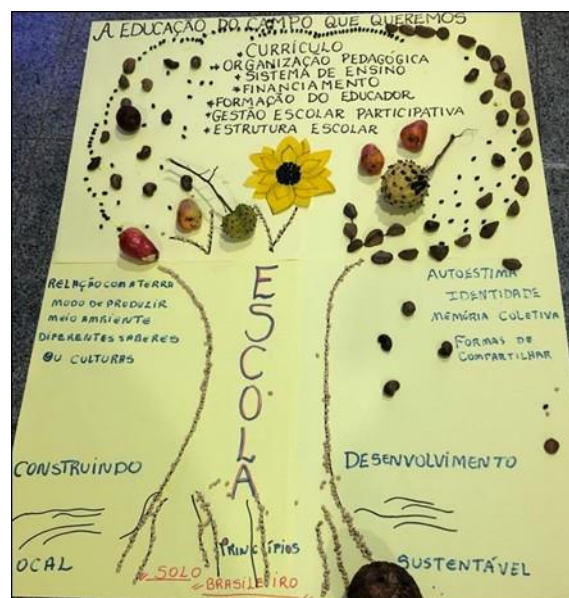
A Educação do Campo é superação – projeto/utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana.

É preciso que haja uma mudança de verdade em favor do homem campo, para tanto, é importante que se entenda cada momento, quem estamos denunciando? O que se pretende mudar? Como podemos transformar a sociedade e emancipar os sujeitos?

A educação do campo que se almeja deve estar comprometida com os

movimentos sociais, com o coletivo, o campo é lugar de cultura, de vida, de lazer. Assim é importante que o currículo possa incorporar toda diversidade do campo é o que relata (Borges, 2012, p 54): “O currículo escolar do campo sustenta-se a partir de elementos teóricos e práticos que ofereçam subsídios para reflexão sobre a construção de uma proposta curricular capaz de atender e permitir o reconstruir e o construir da identidade destes sujeitos”. Nesse sentido, os educadores precisam oferecer a tais sujeitos uma educação que promova a emancipação e esteja em consonância com história de vida e a realidade de cada homem e mulher que vivem no campo.

Precisamos lutar por uma escola viva e que contemple a identidade dos povos, dos territórios das águas e das florestas, logo a escola que se almeja está representada na árvore criada por professores e alunos que pretendem uma escola que dialogue com os princípios análogos representados na árvore abaixo:



Fonte: arquivo pessoal da Profa. Rutiene: trabalhos de formação com professores do campo, Presidente Figueiredo/AM – SEMED.

É necessário que o currículo que almejamos para escolas do campo estejam conectados com a realidade e respondam alguns questionamentos, que escola queremos para nossos filhos? Essa escola é necessária? Por que temos que mudar? Isso, Borges comenta,

O currículo integrado como um plano pedagógico e sua correspondente organização institucional que articula dinamicamente trabalho, ensino, prática e teoria, ensino e comunidade. As relações

entre trabalho e ensino entre os problemas e suas hipóteses de solução devem ter sempre, como cenários as características socioculturais do meio em que esse processo se desenvolve. Esse tipo de currículo é uma opção educativa que permite uma efetiva integração entre ensino e prática profissional; [...] a integração professor-aluno na investigação e na busca de esclarecimentos e propostas; adaptação a cada realidade local e aos padrões culturais próprios de determinada estrutura social (2012, p. 216).

Fazendo uma análise da árvore e conectando a realidade do currículo do pode-se perceber que o tronco representa a escola como centro dentro de uma comunidade, esse tronco possui uma grande força, pois nas escolas dentro do contexto amazônico possuem uma grande representatividade cultural e social, a raiz representa os princípios, os quais devem ser levado em consideração na construção de um currículo diverso, inclusivo e que dê visibilidade aos povos do campo, nesse sentido o currículo precisa ser construído dialogando com os povos dos territórios das águas e das florestas, conectando com a cultura e os saberes tradicionais dessa comunidade.

ATIVIDADE 3

- Leitura do texto em equipe para fazer o Mapa Conceitual. Escrevendo no papel ofício, para colar no papel madeira.
- Confeccionar a Árvore da Escola do Campo e cada grupo vai colocar 2 pontos relacionados ao texto lido.

Um breve debate sobre as Diretrizes Operacionais da educação do campo, em aproximação com a inclusão educacional

A primeira Constituição brasileira a direcionar recursos para a educação rural foi a de 1934, mas sem políticas públicas voltadas para essa área, a União que ficou responsável pelo financiamento deixou de implementar tal direcionamento. A Constituição Federal de 1988 que tratou dos interesses e especificidades da população do campo, ultrapassando o assistencialismo a um segmento específico com características sociais e orientações pedagógicas próprias. A política pública para o campo, no Decreto nº 7.352, estabelece:

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios

na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: II - Oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo.

As pessoas que vivem no espaço do campo são cidadãos com direitos e deveres. As escolas são espaços coletivos de aprendizagem por meio de conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo. A diversidade está na escola, por isso pensar a escola como espaço plural é pensar a educação inclusiva, no diálogo com o direito da pessoa com deficiência numa etapa de ensino que potencialize sua qualificação social e profissional no ensino fundamental.

A inclusão, pela matrícula, de pessoas com deficiência na educação do campo amazonense já acontece naturalmente nas salas multiseriadas, por cumprimento da própria legislação vigente, uma inclusão pela força da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Sendo assim, resta-nos saber como está se dando este processo de inclusão nesses espaços (Almeida, 2018). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 determina que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

A Educação Inclusiva no Campo é um desafio que se evidencia por uma necessidade de analisar coletivamente a implantação e efetivação das políticas do campo na sua relação com a inclusão das pessoas com deficiência, em suas especificidades, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Sendo assim, com a política inclusiva de 2008, essa análise precisa caminhar na seguinte direção, como está a organização das escolas do campo na efetivação da política inclusiva no campo? Quais as mudanças estrutural e cultural das escolas do campo que têm sido direcionadas pelas

SEMEDs para que os alunos tenham suas especificidades atendidas nos contextos das águas e da floresta no Amazonas?

São muitas as questões a serem discutidas, o que nos remete na busca por uma Educação no/e pelo Campo e as lutas por uma educação inclusiva que tenham qualidade, em busca de um projeto de educação para uma sociedade humanizada, assim:

Um dos princípios que orienta a Educação do Campo é que seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história. Consequentemente, a diversidade de formas de fazer a história e o fato dos seres humanos serem reconhecidos como sujeitos da história ou serem segregados da nossa história imprime determinadas marcas no fazer-se, no formar-se, no humanizar-se que exigem reconhecimento na teoria e nos projetos de formação (Arroyo *et al.* 2012, p. 230).

O reconhecimento da diversidade não se efetiva por meio da política, entretanto, a política poderá ser efetivada seriamente a partir da transformação das condições de vida das pessoas do campo. O empenho da construção de uma educação voltada para escolas públicas inclusivas no campo poderá abrir caminho para situações melhores de vida no que se refere a um modelo justo e igual para todos e todas.

É no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), acontecido no campus da Universidade de Brasília (UNB), que após um longo período de cerceamentos, se retoma o debate sobre a Escola do Campo em nosso país, em julho de 1997. São reivindicações sociais e políticas que se reorientam pelos interesses das demandas de um movimento camponês forjado pela luta, a dos camponeses no Brasil e no mundo.

A Educação do Campo na Região Norte é voltada para os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, que vivem pelos interiores, para os assentados e acampados da reforma agrária; além dos trabalhadores assalariados da zona rural, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, em sua maior parte os indígenas, como também os caboclos e outros que geram seu sustento, suas condições materiais de existência a partir do trabalho no espaço do campo. Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo instituídas pela Resolução, CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza frutos, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões 'a qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2013).

Esses aspectos se constituem num conjunto de princípios e procedimentos, que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais. Em seus artigos, essa legislação estabelece os indicadores de qualidade para as Escolas do Campo e a necessidade de afirmação identitária da escola.

Em seu Artigo 2º, as Diretrizes ainda definem como deve ser o projeto institucional, as propostas pedagógicas e curriculares, o calendário escolar, os mecanismos de gestão democrática, o exercício da docência, a política de formação profissional, o financiamento da educação e as atribuições do Poder Público, para com a universalização do acesso educacional às populações do campo.

O que se está construindo como Educação do Campo no Brasil, talvez seja a perspectiva de uma retomada de condições dignas de se viver em coletividade e com mais humanismo, em detrimento aos interesses de uma sociedade individualista que se constituiu na contemporaneidade. Uma maneira de viver que inclua verdadeiramente o outro no viver, na qualidade das benesses produzidas pela humanidade, e não a divisão somente da pobreza e das sobras da produção da cultura humana – de alimentação, de moradia, de conhecimento científico, da tecnologia e do desenvolvimento econômico.

A Escola do Campo não pode ser um modelo distorcido da escola da cidade, ou um modelo menor quanto aos processos educacionais discutidos pela teoria pedagógica. Em sua história de hoje, ela já desenvolve um fazer coletivo e um saber científico, que vêm se consolidando pelas lutas dos camponeses e profissionais intelectuais comprometidos com essa causa, a efetivação das dimensões sociopolítica e cultural relacionada, principalmente, com a discussão sobre a terra na equação das desigualdades nesse país não vêm passando despercebida por esses atores.

Diante disso, essas considerações, nos permitem enxergar a possibilidade

de novas maneiras de uma Educação do Campo, que levem em consideração a diferença cultural e individual, não só desde os debates sobre os traços da identidade da Educação do Campo se não desde as novas posturas transdisciplinares das nascentes ciências da contemporaneidade.

Desaprender para aprender nas relações: currículo - cultura - escola do campo

A desconstrução é um método de análise, através do qual se percorre o caminho de volta, faz-se um movimento para trás, para que emergam as conexões ocultas que dão margem à produção de fetiches e de falsos ídolos, fomentados pelas concepções de mundo, simplesmente produzidas nas nossas ações cotidianas [...]. A desconstrução é um modelo de pensar marcado pela suspeita de que há sempre algo velado que pode desvelar-se para ampliar nossa compreensão sobre o mundo, sobre a existência, sobre a história (Almeida; Souza, 2005, p. 59-60).

Vivendo nesta segunda década do século XXI, nós nos definimos como a sociedade do conhecimento, movimento iniciado em fins do século XIX. A corrida para um lugar no paraíso científico-tecnológico remete os povos deste planeta a viverem em situações de domínio sobre os mais fracos, entre aqueles que pensam e os que executam levando a uma situação de barbárie, onde pensamos que tal situação seja irreversível e só exista um sentido de existência: aquele imposto pelos dominantes.

O poder, de certa maneira, está ligado a quem tem o domínio desse conhecimento tecnológico que precisa ser construído socialmente. Um conhecimento capaz de gerar tecnologias cada vez mais "inteligentes" e eficientes. Construído socialmente e a parte do modelo excludente já mencionado, por isso o desaprender para aprender nas relações currículo-cultura-escola do campo.

Não queremos aqui destruir a Educação e sim desconstruir um modelo de Educação que não contempla os reais interesses daqueles que vivem no e do campo. Não é tarefa fácil a implementação de uma nova cultura, pois, com respeito à cultura, a diferença projeta sua imagem para dentro dos grupos sociais preservando as hierarquias que se enquadram nos parâmetros da normalidade social e para fora nos intercâmbios políticos e sociais onde se efetuam as trocas naturais e também as imposições colonialistas. Contudo, a Educação como aparelho de reprodução social executa seu trabalho.

Nesse sentido, a Educação, a cultura e, também, as desigualdades são partes de uma totalidade orgânica marcada pela diferença e pelas razões como ela é apresentada, se como possibilidade do enriquecimento humano ou como horizonte etnocêntrico, na qual a exploração se justifica e se legitima em

detrimento aos interesses da grande maioria daqueles que se tornaram, ao longo do desenvolvimento das culturas humanas, os excluídos das oportunidades e de uma vida digna, que oportunize as manifestações dos valores desse povo.

Sendo assim, no momento em que nós nos deparamos com costumes diferenciados, temos a capacidade de compreender esses costumes diferenciados e dar-lhes um sentido. Como diz Thomaz (2000, p. 437), que podemos entender a cultura como fenômeno singularmente humano e que:

[...] a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo, pois a um fenômeno individual [...]. O homem porém é um ser social, o que quer dizer que compartilha com outros homens formas de agir e de pensar. São estas formas de agir e de pensar sobre o mundo e sobre as próprias ações - que são compartilhadas por um dado agrupamento humano em qualquer época e qualquer lugar que constitui o objeto privilegiado da Antropologia.

Na cultura se estabelece a herança social do ser humano. As culturas mantêm as identidades individuais e sociais no que elas têm de mais característico. Desse modo, elas podem mostrar-se incompreensíveis pelo prisma das outras culturas, inexplicáveis umas para as outras.

São essas considerações que nos permitem enxergar a possibilidade de novas maneiras de uma Educação do Campo que considerem a diferença cultural e individual, não só desde as considerações dos traços da identidade da Educação do Campo, se não desde as novas posturas transdisciplinares das nascentes ciências da cognição. Gramsci (1978, p. 13-14) afirma:

[...] criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa, também, e sobre tudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer, transformá-las, portanto em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de uma multidão de homens [e mulheres] seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta por parte de um “gênio filosófico”, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais.

De fato, se essa Educação do Campo, que está por ser construída, atender às necessidades do ser humano como indivíduo, como sujeito histórico e como ser biológico, e parte da natureza, ela cumprirá o papel libertador que o ser

humano almeja. Isso faz parte de uma vida no e do campo digna para aqueles que vivem.

A aproximação com a teoria pedagógica

No campo da Educação, os paradigmas atuais direcionam-se para a busca da formação de um novo profissional e de um novo cidadão. Como essas ideias paradigmáticas não estão bem definidas, os professores e as professoras não sabem bem o que fazer na sala de aula ou definir no currículo o que precisa ser aprendido significativamente.

Daí a necessidade de uma praxe pedagógica ligada ao agir em harmonia com o cotidiano no ambiente de interação que é a sala de aula e a individualidade do aprendiz. “Do ponto de vista da relação do homem com seu sentido de vida, a vinculação com o que é natural, tende a produzir uma visão estimulante da vida e, por conseguinte, criar uma situação estimuladora favorável à aprendizagem” (Schettini, 2005, p. 21).

A escola, os educadores e educadoras precisam, em comum acordo, estar esclarecidos quanto à clareza do papel social da Escola, em nosso caso, da escola do campo, da natureza do aprendizado, do processo de apropriação do conhecimento e do papel do professor no contexto escolar. Coll (1996, p. 424) nos explica que:

[...] neste contexto, a educação escolar, como processo formalizado, planejado e intencional, pretende o crescimento pessoal dos alunos aos quais se dirige, organizando experiências e situações nas quais estes possam construir significados culturais; em outras palavras, a educação escolar tem como objetivo promover o crescimento pessoal dos alunos, mediante a construção significativa de aprendizagens específicas. [...] a escola é uma instituição com uma função claramente socializadora, que articula uma série de atividades necessárias para que os membros mais jovens dos grupos sociais adquiram os conteúdos culturais que lhes permitam integrar-se de forma ativa e criativa em seu seio.

O sociólogo e pensador francês Edgard Morin, em sua obra os sete saberes necessários à educação do futuro, define sete saberes fundamentais que devem ser tratados no pensar de uma educação voltada para o futuro. Tais saberes, segundo Morin (2002, p 13), deveriam ser tratados em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras

próprias a cada sociedade e a cada cultura”.

Por isso é importante que a Educação se preocupe, verdadeiramente, em fazer conhecer o que é conhecer, visando transmitir o que é o conhecimento humano, os seus dispositivos, as suas enfermidades, as suas dificuldades e as suas tendências ao erro e à ilusão. Quando tratamos do conhecimento, temos de levar em consideração que o erro e a ilusão são fatores presentes na mente humana. Deste modo, desde o seu aparecimento, todo conhecimento admite esse risco.

Não podemos considerar o conhecimento como algo imutável, sem que sua natureza não seja examinada. Assim, é importante entender como se processa o ato de conhecer para nos prepararmos para enfrentar os caminhos tortuosos do erro e da ilusão. No que diz respeito à Educação do Campo dentro deste contexto epistemológico, isso se torna um grande desafio para os educadores e educadoras do campo. Segundo Brito (2000-2001, p. 14),

[...] no entendimento de Morin, como a teoria não é um reflexo do real, mas um sistema de ideias, uma construção do espírito que levanta problemas, o conhecimento do mundo dos fenômenos, mesmo pelo conhecimento científico, é feito através das teorias. Mas como os sistemas de ideias obedecem não apenas a princípios lógicos (reunião), mas também a princípios ocultos (paradigmas), para conhecer o conhecimento científico e, em princípio, todo o conhecimento, é necessário conhecer o universo da noosfera, com a sua noo logia, ou seja, é preciso conhecer o modo de existência de organização das ideias. Como esta ciência noológica não existe, talvez seja desejável inventá-la.

A educação ocidental, nesse momento, se vê diante do desafio de proporcionar ao indivíduo um melhor entendimento da realidade que o cerca. Precisa introduzir e desenvolver na própria Educação o estudo das características referentes à cognição humana (mente, cérebro), aos processos de construção e apropriação do conhecimento. Assim, surge o problema de como constituir um saber que articule os conhecimentos globais essenciais da sociedade humana aos saberes locais de cada cultura. Ao longo da história de nossa educação ocidental, as fragmentações do conhecimento caracterizado pelas disciplinas fechadas em seus focos de estudo, sem uma característica mais multidisciplinar ou até transdisciplinar, nos proporcionaram um difícil entendimento de como vincular as partes com a totalidade.

A Educação caracterizada por essa fragmentação não faz mais sentido devendo ser substituída por uma forma de conhecimento que seja capaz "de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto" (Morin, op. cit, p. 16), na busca de desenvolver a capacidade natural do espírito humano, situando todos esses elementos em um contexto e em um conjunto.

Dessa maneira, torna-se necessário ensinar os métodos que permitem o estabelecimento das relações recíprocas e as influências mútuas entre as partes e o todo na complexidade do mundo. É diante desse desafio que se deve pensar em uma escola que forme um cidadão com conhecimento e consciência dessa identidade complexa e ao mesmo tempo de uma identidade comum aos seus pares. Entende-se o homem como um ser, como diz Morin (2002b, p. 15), "a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico". O que fazem nossas escolas é fragmentar tal entendimento, proporcionando, mais ainda, uma difícil compreensão do homem.

Desse modo, segundo Morin (2002, p. 288), estabelecem-se dois problemas, que dizem respeito à questão ligada à antropologia e ao pós-modernismo:

[...] considero a História, toda a História, a diversidade dos fenômenos históricos, como um laboratório antropológico. É no laboratório antropológico que se expressam as potencialidades humanas. Saber o que pode o homem, o que ele manifesta e, sobretudo, tratar de ver como há, ao mesmo tempo, unidade e diversidade humanas. É dizer que a diversidade extrema se encontra sobre uma base de unidade, [...] que não está feita de unidade, de homogeneização, mas de uma unidade que permite a expressão das diversidades.

Quanto à questão do pós-modernismo, a palavra me incomoda um pouco. Por quê? Antes de tudo, devo dizer o positivo que me evoca essa palavra. Em minha opinião, é a ruptura com a crença de que o novo é sempre melhor do que o que o precedeu. A ideia moderna, se quisermos, é que tudo vai progressivamente melhor do que o que lhe precedeu. Em realidade, sempre sucede algo novo e o novo não necessariamente é melhor. Nesta época em que vivemos, damos conta do esgotamento das coisas que significavam o moderno, assim, temos de estar de acordo com o significado do moderno. O moderno acreditava no valor do novo e no costume positivo do suceder.

No pensamento de Morin (op. cit.), ele acredita que a crise do futuro faz parte da crise da modernidade; o que antes chamávamos de modernidade está em crise. Então, como ainda não sabemos o que é ou como é isso, essa nova face que está emergindo, temos uma maneira de chamá-la, de "pós", "pós-moderna". Assim, torna-se importante nós reagirmos contra toda simplificação semântica, contra toda tentativa de homogeneização das culturas.

Sobre os aspectos da Educação do Campo, que aparece em nossas discussões, ora como uma ruptura com a Educação imposta pelo modelo hegemônico, ora como aproximação da Teoria Pedagógica, entendemos que o contexto em que vivemos é de incertezas e buscas por alternativas, como já nos referimos, que possam contemplar os reais interesses do homem e da mulher camponesa.

Essas alternativas, apontadas neste trabalho, precisam ser pressupostos de um currículo escolar voltado para o real horizonte que se forma a partir do contexto desses homens e mulheres que buscam uma vida mais digna em seus espaços sociais, na construção de uma cidadania partícipe e incluída no processo de construção de uma nação livre e independente.

É um trabalho complexo e demorado, pois a Educação, como uma ciência das humanidades, se diferencia das ciências das tecnologias, entre outras coisas, por não acompanhar o avanço tecnológico e as rápidas mudanças do mercado liberal. A Educação está intimamente relacionada com este ser que é curioso e por essa curiosidade o homem descobre e se descobre, por isso aprende e também desaprende para em seguida, aprender novamente sob um aspecto crítico.

Esta incompletude do homem justifica a complexidade de relações e conformações dos seus sistemas sociais e políticos. Nesse sentido, a Educação apresenta-se a reboque desse contexto, por isso a escola torna-se um artifício do jogo do poder ideológico, aparecendo para a grande massa de excluídos como a redentora de seus sofrimentos.

Nossas reflexões expostas neste texto ainda precisam de um maior debate com os atores sociais que vivem no e do campo. Acreditamos que as considerações aqui apresentadas podem contribuir relevantemente para o debate sobre a Educação do Campo e que os estudantes do Pronera do

Amazonas e de Roraima, com os professores, do curso estão construindo uma história que não pode se permitir fora da história dos homens e das mulheres da terra.

ATIVIDADE

1. Leitura do texto em grupo – Estudo dirigido:
2. Um breve debate sobre as diretrizes operacionais da educação do campo, em aproximação com a inclusão educacional;
3. Desaprender para aprender nas relações: currículo - cultura - escola do campo.

ATIVIDADE

Avaliação Final: Utilizando os mesmos textos das produções textuais de nossas AP I e AP II, juntamente com o que discutimos nas atividades dessa Unidade III, reestruture um texto com uma breve **Introdução, Desenvolvimento, Considerações finais** e suas devidas **Referências**, com mínimo de 8 laudas — lembrando que já temos uma produção textual de 5 laudas referentes às nossas duas outras Avaliações Parciais. Crie um **Título** para seu texto e bom trabalho!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. S. *Educação inclusiva no campo: Realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas*. Manaus, AM: Universidade Federal do Amazonas, 2018.

ARROYO, M. G. *Currículo em disputa*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. et al. *Por uma Educação do campo*. Fifth. [S.l.]: Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BATISTA, M. D. *Os movimentos sociais cultivando uma educação popular*. [S.l.]: Paraíba: UFPB, 2006.

BORGES, H. d. *Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa*. [S.l.]: Organizador. São Paulo: Cortez., 2012. In: *Educação do Campo: Epistemologia e práticas/ Evandro Ghedin*.

BRASIL. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília: MEC/CEB, 2002.

BRASIL. *Educação do campo: diferenças mandando paradigmas*. [S.l.], 2007.

BRASIL. *Constituição Federal* (1988). Brasília: Senado Federal. [S.l.], 2016.

CALDART, R. S. *Dicionário da Educação do Campo*. Organizado por Roseli Saleti Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejo e Gaudêncio Frigoto. [S.l.]: Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. *Sobre a Educação do Campo*. In: *Política da educação. Coleção por uma Educação do Campo*. [S.l.]: Brasília, DF: NEAD, 2008. v.7.

FERNANDES, B. M. *Educação do campo e território camponês no Brasil*. In: SANTOS, C. A. *Educação do campo-políticas públicas*. Brasília: INCRA/MDA/NEAD, 2008, p. 39-66.

FERRAÇO, C. E. *Currículo, cotidiano, escolar e conhecimentos em redes*. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.). *O sentido da escola*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008b. p. 101-124.

Secretaria de Educação Básica. *Diretoria de Apoio a à Gestão Educacional*. Brasília: MEC/SEB, 2015.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GHEDIN, E. *Currículo, projetos e avaliação da aprendizagem*. Manaus: Travessia/Seduc, 2006.

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

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

HAGE, S. M. *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gutemberg Ltda, 2005.

LOPES, A.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LOPES, A. C. *et al. Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, K. S. *Identidades amazônicas, saberes e currículos das escolas de ensino fundamental em Parintins/AM*. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2016.

MOREIRA, A. F. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez., 2002.

PINHEIRO, M. d. *A materialidade do currículo na escola multisseriada ribeirinha*. Belo Horizonte: Autentica., 2015. Em M. I. Antune-Rocha, & S. M. [orgs.], *Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada*. p. 194.

SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. [S.l.]: Penso Editora, 2013.

SANTOS, J. L. *O que é cultura?* São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, T. T. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autentica., 2010.

STONE, M. *et al. Alfabetização ecológica: A educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cutrix, 2006.



editora
UEA

