

## REFERENCIAL CURRICULAR - EDUCAÇÃO NO CAMPO E AS APROXIMAÇÕES COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

### CURRICULAR REFERENCE - EDUCATION IN THE FIELD AND THE APPROACHES TO CRITICAL HISTORICAL PEDAGOGY

### REFERENCIA CURRICULAR - EDUCACIÓN EN EL CAMPO Y ENFOQUES DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

Cláudia Batista da Silva<sup>1</sup>  
Luiz Ricardo Pereira de Almeida Braga<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo trata das aproximações da Educação no Campo com a Pedagogia Histórico-Crítica, em ambas apresenta-se os fundamentos históricos a partir dos pressupostos da teoria marxista. Tem como objetivo estabelecer uma relação teórica conceitual para a compreensão de diretrizes curriculares emancipadoras. Toma como objeto o Referencial Curricular da cidade de Bom Jesus da Lapa – BA que opta em seu movimento curricular pela teoria crítica e, conseqüentemente, pela Pedagogia Histórico-Crítica. Por meio do referencial curricular, reforçamos a defesa de que é possível estabelecer uma relação tanto conceitual teórica como prática no desenvolvimento de currículos voltados para as escolas do campo. Defendemos o fortalecimento da emancipação humana, transformação social e de abordagens que se apoiem no contexto histórico para o desenvolvimento social e humano.

**Palavras – chave:** Educação no Campo. Pedagogia Histórica-Crítica. Currículo. Interfaces curriculares.

**Abstract:** The article deals with the approximation of Field Education to Critical-Historical Pedagogy, in both cases it presents the historical foundations from the assumptions of Marxist theory. It aims to establish a theoretical-conceptual relation for the comprehension of emancipating curricular guidelines. It takes as its object the Curricular Reference of the city of Bom Jesus da Lapa - BA, which opts in its curricular movement for the critical theory and, consequently, for the Critical-Historical Pedagogy. Through the curriculum referential, we reinforce the defense that it is possible to establish both a theoretical and practical conceptual relationship in the development of curricula for rural schools. We defend the strengthening of

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UESB. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e da cidade (GPEMDECC). Coordenadora de Secretaria Municipal de Educação. E-mail: silvaclaudia64@yahoo.com

<sup>2</sup> Pedagogo com Habilitação em Docência e Gestão de Processos Educativos (UNEB). Mestre em Educação (UnB). Integrante da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP). E-mail: braga.uneb@gmail.com

human emancipation, social transformation, and approaches that rely on the historical context for social and human development.

**Key-words:** Education in the Field. Critical Historical Pedagogy. Curriculum. Curricular interfaces.

**Resumen:** El artículo aborda los enfoques de la Educación de Campo y la Pedagogía Histórica Crítica, en ambos presenta los fundamentos históricos desde los supuestos de la teoría marxista. Pretende establecer una relación teórico-conceptual para la comprensión de las orientaciones curriculares emancipadoras. Toma como objeto el Referencial Curricular de la ciudad de Bom Jesus da Lapa - BA, que opta en su movimiento curricular por la teoría crítica y, consecuentemente, por la Pedagogía Crítico-Histórica. A través del referencial curricular, reforzamos la defensa de que es posible establecer una relación conceptual teórica y práctica en el desarrollo de currículos para escuelas rurales. Defendemos el fortalecimiento de la emancipación humana, la transformación social y los enfoques que se basan en el contexto histórico para el desarrollo social y humano.

**Palabras clave:** Educación sobre el terreno. Pedagogía histórico-crítica. Plan de estudios. Interfaces curriculares.

## 1 INTRODUÇÃO

A tessitura dessa produção caminha na articulação do Referencial Curricular Municipal (RCM) com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Educação no Campo (EC) no Município de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Dialogando com uma especificidade municipal, buscamos articular as premissas do movimento de construção curricular frente às políticas educacionais de currículo. No caso do município, campo das reflexões aqui trazidas, o movimento para construção dos aspectos relacionados ao RCM se deu em 2017, na jornada pedagógica, quando os/as professores/as foram convocados/as a refletirem sobre a necessidade de afiliar-se a uma corrente do pensamento pedagógico para o fortalecimento da práxis educacional articulada e consistente.

Diversos pensamentos/correntes existiram e perduram na educação brasileira, tratamos por meio da classificação dada por Saviani (2009) sobre teorias não críticas:

pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista; teoria crítico-reprodutivistas: violência simbólica, aparelho ideológico do estado e escola dualista; teorias críticas: libertária, libertadora e pedagogia histórico-crítica. No âmbito do município, em 2017, esses foram os elementos demonstrados no debate que evidenciou os primeiros passos sobre a filiação epistemológica do pensamento curricular na rede municipal.

Esta produção justifica-se pela necessidade de tornar público dentro do movimento da produção curricular, acadêmico, científico os elementos que caminham na contramão de uma política hegemônica voltada para o extermínio da classe trabalhador por meio dos conteúdos esvaziados e articulados na educação básica, em especial nas escolas do campo. Sua relevância, ao nosso ver, está na disseminação de ações municipais que se posicionam contra as premissa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que não atende e nem valoriza o conhecimento científico como elemento basilar de superação da consciência ingênua, supérflua e descontextualizada.

No intuito de compreender melhor o pensamento, suscitamos a seguinte questão norteadora: como a Pedagogia Histórico-Crítica se aproxima da Educação do Campo por meio de Referencial Curricular na Rede Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa? Como objetivo buscamos estabelecer uma relação teórica conceitual para a compreensão de diretrizes curriculares emancipadoras na realidade municipal.

Nas premissas vinculadas aos processos metodológicos, nos afiliamos do materialismo histórico dialético (método) como referencial analítico e da pesquisa qualitativa por meio da análise documental (metodologia), por considerar que o mundo é composto por metades repartidas e “[...] só existe dialética se houver movimento, e só há movimento se existir processo histórico (SANFELICE, 2008, p. 23). No campo dessa reflexão buscamos desvelar uma realidade objetiva por meio de documentos oficiais, refletidos, porque “[...] as aparências das coisas nem sempre correspondem à sua realidade” (BORCHARDT, 1982, p. 194).

A discussão aqui toma como objeto o Referencial Curricular Municipal, fazendo interface entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação no Campo, para tanto, na primeira parte busca-se trazer os contextos históricos da educação no campo. Na segunda, permeia sobre o contexto dos fundamentos da educação rural. Na terceira, articula-se os movimentos da educação no campo com a pedagogia histórico-crítica por meio da realidade municipal a partir do referencial curricular.

## 2 CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

A Educação no Campo, suas lutas e esforços coletivos transformados em resistência pelos povos do campo e dos movimentos sociais ocupou espaço no cenário educacional com debates e tem estado em evidência nos debates em esfera nacional. No entanto, os camponeses ainda estão envolvidos por concepções discriminatórias tanto do homem como ser social, como do espaço geográfico, que é tido como lugar de atraso e de pessoas incultas. Quanto à educação, esta esteve por muito tempo esquecida, renegada, sem voz, longe das políticas públicas que tinham como objetivo ascender o desenvolvimento da educação para homens e mulheres do campo.

O silenciamento é perceptível tanto pelo Estado como por pesquisadores, o que demarca, assim, a exclusão social e educacional que os povos do campo têm vivido sem acesso ao direito básico que é a educação, conforme assegura a Constituição Federal no artigo 206, segundo a qual “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, *on-line*) e que, em seu artigo 205, a “[...] educação, é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, *on-line*).

Resistir ao processo de colonização ao longo da história do Brasil permite ao homem do campo se constituir como ser social que constrói sua história no coletivo dos movimentos sociais, processo esse que é permeado por “[...] tensões, lutas sociais,

organizações e movimento dos trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos” (CALDART, 2003, p. 61).

Com a proclamação da República, em 1889, com uma forte tendência europeia no Brasil, e pensando em seu bem-estar, a sociedade burguesa direciona a vida dos povos do campo. Assim, para este momento de desenvolvimento industrial, era preciso que os trabalhadores assalariados se tornassem também consumidores. Para transformações do modo de produção da época, a sociedade inglesa, com o intuito de preparar a mão de obra para suas empresas, começa a pôr em prática um projeto de escolarização para o campo. Para a sociedade do capital que despontava já não era interessante manter a sociedade rural, servil e escravocrata (ROSSATO; PRAXEDES, 2015).

Este direcionamento concretiza-se com o Estado, instituição que desde a sua fundação tem dado prioridade às pretensões da sociedade burguesa. Este, para assegurar mão de obra de trabalhadores assalariados para atendimento às indústrias, instituiu a Lei nº 601, de 18 setembro de 1850, a Lei de Terras, que admite o acesso à terra apenas pela compra, como esclarece seu artigo 1º: “Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro tipo que não seja o de compra” (ROSSATO; PRAXEDES; 2015, p. 18). Com isso, os trabalhadores livres, ex-escravos, filhos de pequenos proprietários, posseiros, emigrantes pobres foram impedidos de adquirir terra devolutas<sup>3</sup>, pois pela força da lei, garantia aos fazendeiros seus empregados e forçava a migração para os centros urbanos. Todavia, não foi suficiente criar a Lei de Terras, era preciso preparar este povo para o trabalho dentro das especificidades do processo de modernização, até então neste contexto, em face das necessidades burguesas, neste contexto surge a educação rural.

### **3 EDUCAÇÃO RURAL**

---

<sup>3</sup> Propriedades públicas que nunca pertenceram a um particular

Legitimada pelo Estado a Educação Rural apresenta em seu bojo valores que fortalecem o projeto de modernização do Brasil com a expansão industrial, submetendo a educação às necessidades da indústria. Ainda na sociedade feudal, a diferença entre os homens era justificada pela essência humana, a diferenciação da sociedade entre senhores e servos já estava marcada pela própria concepção que tinha de essência humana. A burguesia, classe em ascensão, com sua natureza revolucionária com a filosofia da essência expressa na defesa intransigente da igualdade essencial dos homens, dá início à reforma da sociedade fundamentada na liberdade, assim, se os homens são em essência iguais, a desigualdades entre os homens são geradas pela sociedade e seu modo de produção (SAVIANI, 1999, p. 50-51).

É com essa concepção de uma sociedade igualitária que a burguesia reforma a sociedade e assume sua posição de dominação. Para compreendermos este raciocínio vejamos o discurso burguês:

[...] os homens são essencialmente livres; essa liberdade se funda na igualdade natural, ou melhor essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações vão alterar: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado a terra, mas livre para vender a sua força de trabalho e ele a vende mediante contrato (SAVIANI, 1999, p. 51).

Com essa concepção, a burguesia advoga educação para todos, com o intuito de converter servos em cidadãos e com participação política, desenvolvendo uma “democracia burguesa”, condição que favorece à qualificação da mão de obra para a construção de uma sociedade industrial, seu principal interesse. Com o entendimento de que a educação liberta, ao perceber que os interesses sociais das massas não coincidem com o interesse burguês — que é o enriquecimento individual — já consolidada, a “[...] classe burguesa não caminha mais em direção da transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade” (SAVIANI, 1999, p. 52).

Para entendermos o processo intencional da educação rural, é importante a compreensão de como se iniciou o processo de dominação da classe burguesa e suas intenções em reformar a sociedade e, como consequência, a educação. Fica evidente que as concepções de educação, em especial, para o campo são de acordo o tempo e o espaço que a elite burguesa deseja dominar. Nesta lógica, há apenas duas opções de construção da educação: baseada na ótica dominante, ou seja, da ótica burguesa, institucionalizada e reprodutora da ideologia, ou em face da perspectiva dos trabalhadores, representados pelos movimentos sociais (ARROYO, 2008).

É importante frisar que a escola não tem o poder para eliminar as diferenças causadas pela divisão da sociedade, no entanto, além de outros espaços a escola com sua concepção de ensino reflete acerca das contradições dessa divisão, mesmo que essa se dê de forma velada. No início do *Manifesto Comunista* os autores afirmam que “[...] a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe” (MARX; ENGELS, 1998, p. 8), e esta perpassa pela concepção de escola para as massas.

Para favorecer a sociedade burguesa dominante, a educação rural atendia ao modelo urbanocêntrico, tratava “[...] os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos” (ARROYO, 1999, p. 15).

A migração exacerbada do homem do campo para a cidade dava início, no Brasil, à transição de uma sociedade agrária para urbana, com isso, uma série de problemas estruturais foram desencadeados, como o inchaço das favelas e a ameaça de desarmonizar a cidade e diminuir a produção agrícola, fato que incomodou a elite. Santos (2019, p. 96) destaca que “[...] esse período se coaduna com a expansão neoliberal e das políticas de ampliação dos subsídios para a produção agrícola por grandes capitalistas”.

Enquanto isso, no campo, a educação rural ainda é pacata, sem ações que possam transformar o local de sua inserção e forte nas ideias educacionais importadas por colonizadores da Europa. Com os pioneiros da Escola Nova, a partir de 1930, nasce o “ruralismo pedagógico” que se instituiu por uma busca de respostas ao impacto social

provocado pelo aumento descontrolado da população das cidades, assim como pela incapacidade de absorção de mão de obra disponível pelo mercado urbano. Isso se deu decorrente da mudança na política econômica brasileira em consequência da crise cafeeira quando as pessoas do campo começam a migrar para a cidade (SANTOS; SOUZA, 2015).

Não podemos esquecer que a educação rural foi idealizada pela elite burguesa, dentro de uma transição da sociedade agrária para urbana. Com isso, convém questionarmos: a quem serve a educação rural? Pois bem, estando a serviço da preparação da mão de obra para o trabalho fabril, a educação rural não tinha preocupação com o desenvolvimento do homem do campo (pequenos proprietários, assalariados rurais) em sua emancipação, sua missão era “[...] desestruturar a agricultura familiar, buscando formar trabalhadores para lidar com insumos, máquinas e tecnologias para aumentar a produção da lavoura, e, dessa forma, fortalecer os latifúndios e fixar o homem no campo (SANTOS; SOUZA, 2015, p. 73).

Entre os anos de 1989-1930, a hegemonia agrária no Brasil era predominante, este período era liderado pela política do café com leite, constituída por meio de um acordo entre o governo federal e as oligarquias rurais de São Paulo e Minas Gerais, grandes produtores de café e leite. Neste período, a direção do país ficava entre os dois Estados, ora o presidente seria paulista, ora mineiro. Essa política chega ao fim com a presidência de Washington Luís, que foi deposto com a Revolução de 1930. Com a derrubada da política fortemente agrária, voltada aos interesses dos grandes latifundiários, e a ascensão de Getúlio Vargas à presidência da República, “[...] inicia-se, portanto, um processo de modernização da agricultura que subordina a indústria deixando de ser considerada uma atividade natural e dependente de técnicas rudimentares” (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 20). Neste sentido, Silva (1998, p. 36) resume:

[...] para os homens que assumem o poder nos anos 30, o desenvolvimento é sinônimo de indústria, de população bem alimentada, saudável e de erradicação do analfabetismo e de endemias. Ora, neste contexto surge uma questão: como fazer o campo brasileiro ajudar a participar deste desenvolvimento?



Santos (2016, p. 166), destaca que “[...] nesse mesmo período, o país foi palco de um cenário liberal na educação, denominado de escolanovismo, do qual se originaram os ideários do ruralismo, que indagava sobre a escola rural, os conteúdos escolares, a formação de professores”. Assim, a educação rural com os princípios do ruralismo pedagógico tinha como principal objetivo conter o êxodo rural e fixar o homem no campo, para atender aos ideários do governo de Vargas (1930 - 1945) de modernizar o campo e transformar sua produção em uma agricultura capitalista. Enfim, os ruralistas pedagógicos, com sua concepção de educação rural, trataram o camponês como carente, subnutrido, pobre ignorante, não discutindo efetivamente a origem dos problemas vividos no campo, voltando a atender o processo de industrialização em curso” (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 22).

Com esse ideário de dominação que determinava como deveria ser a formação para os povos do campo e que consolidava a cidade como modelo de modernização, constituía-se uma educação urbanocêntrica para os camponeses, desvelando a contradição de ofertar escolarização muito distante das reais necessidades do homem do campo, pois

[...] não era a formação deles, com eles e para eles, como se defende na Educação do Campo. Faltava reconhecer os povos do campo em sua diversidade, em sua potencialidade de pensar, propor e partilhar processos educativos formais e não formais, e assentava-se em três pilares: professor, método de ensino e currículo. Esse período foi importante para colocar a população do campo no cenário da política educacional. Entretanto, os processos de exclusão vividos por crianças, jovens e adultos do campo continuavam fortes, expressos no grau de analfabetos e de formação incompleta (SANTOS; SOUZA, 2015, p. 74).

Diante dessas constatações, a educação rural não trabalha com o ensino que respeite a diversidade dos povos camponeses, não faz educação do campo atendendo as especificidades do camponês por meio do debate da sua realidade e de seus dilemas. Com isso, põe em evidência as contradições que envolvem a educação que não reconhece seus sujeitos com conhecimento e saberes que transformem o espaço em que vivem.

Por fim, a educação rural é uma educação com receita, que silencia o homem campo. Conforme Fernandes e Molina (2005, p. 64), “[...] um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação do campo são sujeitos do campo”, ou seja, pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias.

#### **4 EDUCAÇÃO NO CAMPO E AS FORMULAÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Como vimos enquanto houver sociedade classista, a elite dominante estará sempre usando a educação a seu favor, como mecanismo de controle de seu bem-estar, ora a ideologia é fixar o homem no campo, ora é migrá-lo para cidade, tudo planejado para atender a sociedade do capital.

Articulado ao pensamento de Orso (2016, p. 98),

[...] pensar a educação para as pessoas que habitam o meio rural, é necessário para pensar numa Teoria Educacional que permita aos trabalhadores do campo terem acesso aos conhecimentos produzidos histórico e coletivamente pelos homens do local em que vivem, e não um tipo de educação reduzida e limitada as exigências práticas para realização do trabalho agrário.

Neste sentido, a corrente da Pedagogia Histórico-Crítica apresenta como proposta a contrapor radicalmente o capitalismo, aponta que o conhecimento historicamente produzido pela humanidade é uma das formas da classe trabalhadora se instrumentalizar para lutar pela transformação da sociedade.

Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica, dialoga com as aspirações de uma escola que tenha a prática social dos alunos camponeses como ponto de partida e chegada. Com possibilidades de aproximação com as demandadas pela classe trabalhadora e que a realidade desta classe seja analisada à luz dos conhecimentos clássicos, permitindo que o

ponto de chegada do processo educativo se configure como uma prática problematizada e compreendida dentro de uma historicidade.

Historicidade que a Educação do Campo tem construído com os esforços dos movimentos sociais, com a concepção de que o campo não é apenas um espaço de trabalho para produção de mercadorias. O campo é um espaço de cultura e de formação social, sua diversidade precisa sair do silêncio imposto pela sociedade capitalista, que para acumular capital não mede esforços em anular os sujeitos das classes subalternas, neste caso, o trabalhador do campo. Este é um dos motivos da Educação do Campo ser resistência, luta e persistência. Como destacam Santos e Souza (2015, p. 81),

[...] a Educação do Campo emancipatória que estamos defendendo, tem como pressuposto superar a fragmentação do conhecimento por meio da superação entre trabalho manual e intelectual, e deverá ter como base o trabalho autônomo e livre da alienação capitalista.

A esse respeito, Santos (2014) esclarece que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi quem “[...] junto com outros movimentos sociais começou a discussão em âmbito nacional por uma educação diferenciada para os alunos do campo que tivessem como elemento fundamental a cultura e os valores dos camponeses que ficou conhecida como Educação do Campo” (SANTOS, 2014, p. 62).

De acordo com Saviani,

[...] uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, dos ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e

gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (2008, p. 69).

Essa articulação e com os interesse populares coloca a pedagogia histórico-crítica com potencial de proporcionar uma organização pedagógica que evidencie à educação do campo o imprescindível contato com os bens culturais humanos, dos quais os conhecimentos socialmente acumulados são imprescindíveis e dessa forma valida os conhecimentos dos povos ancestrais camponeses.

A Educação do Campo tem especificidades que são inerentes aos povos dos campos com suas histórias de lutas, de resistências e sua cultura e diversidade. Seja localizada no campo ou no espaço urbano, é preciso trabalhar com seus princípios. Ao ofertar educação urbanocêntrica a escola reproduz a ideia que o campo não tem história, não fez parte da construção social e política deste país e que a cidade é superior. A ideia de submissão do campo em suas interações com a cidade está presente no curso da história de desenvolvimento do Brasil, como destacam Arroyo, Caldar e Molina (2011, p. 31), “[...] o camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, com Jeca Tatu que precisa ser redimido pela modernidade, para integrar à totalidade do sistema social: ao mercado”.

Sendo assim, a educação, por este viés, ameaça o desenvolvimento camponês, e fortalece a educação elitizada mediatizada por uma economia de mercado que nega o rural. Nesta lógica, Mészáros (2008, p. 16) afirma que “[...] no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria”. Dessa forma, a educação necessita ser, em seu sentido amplo de processo de formação humana, construtora de referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais da realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

A educação, assentada no sentido de formação humana, discorre sobre o direito à educação de qualidade, voltada para o desenvolvimento da vida no campo. Por fim, a Educação do Campo é fruto dos enfrentamentos, em que os povos do campo, juntamente com movimentos sociais e demais entidades ligadas ao campo brasileiro, têm lutado em

busca do direito à educação e defendem um projeto de campo em que o homem tenha espaço para trabalhar livre da exploração do modo de produção capitalista.

O Quadro 01, a seguir, apresenta as principais leis específicas para regulação da Educação campesina em conjunto com decretos e resoluções que orientam a formação continuada de professores do campo.

**Quadro 1** — Alguns Marcos Legais e Normativos da Política Nacional de Educação do Campo

<b>MARCOS LEGAIS</b>	
Parecer CNE/CEB n.º 36/2001	Define as diretrizes operacionais para a Educação Básica do Campo.
Re. CNE/CEB n.º 1 3/4/2002	Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer CNE/CEB n.º 1/2006	Dispõe sobre a pedagogia da alternância
Lei n.º 11.494, 20/06/2007	Regulamenta o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Estabelece ponderação diferenciada para as escolas do campo.
Res. CNE/CEB n.º 2, 28/04/2008	Institui diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Resolução CNE/CEB n.º 2/2008	Defende a importância da formação inicial e continuada dos professores apropriada à Educação do Campo e com profissionais que respeitem as especificidades.
Lei 11.692/2008	ProJovem Campo-Saberes da Terra.
Res. CNE/CEB n.º 4, 13/07/2010	Define diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Determina a Educação do Campo como modalidade.
Decreto presidencial n.º 7.352, 4/11/2010	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA
Parecer CNE/CEB n.º 23/2007	Orienta o atendimento à Educação do Campo
Lei n.º 12.695/2012	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.
Portaria n.º 674/2013	Institui a comissão Nacional de Educação do campo, órgão colegiado de caráter consultivo, com atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo.
Portaria n.º 86/2013	Cria o Programa Nacional de Educação do Campo

**MARCOS LEGAIS**

Lei n.º 12960/2014	Limita o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
--------------------	---

**Fonte:** elaborado pelos autores a partir das análises da legislação brasileira

Observando ao Quadro 01 é possível notar que a partir da década de 90 as políticas para Educação do Campo deram um salto. Por meio de lutas e resistências dos movimentos sociais do campo foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do Campo; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Não existe educação de qualidade se não houver uma política de valorização dos professores e o FUNDEB, instituído pela Lei n.º 11.494, em 2017, política consolidou a prerrogativa de valorização e de avanço na carreira dos professores, já o PRONERA propõe uma política pública mais consistente para Educação do Campo.

## **5 EDUCAÇÃO NO CAMPO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA – APROXIMAÇÕES POR MEIO DO REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL DE BOM JESUS DA LAPA – BA**

Muitas são as divergências teórica-conceituais existentes entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação no/do Campo. Nesta discussão, buscamos por meio do arcabolo teórico de ambas estabelecer relações junto aos processos das abordagens curriculares que seguem na contramão das políticas curriculares vigentes no país. Desse modo, nosso desejo não é de estabelecer tensões, mas apresentar possibilidades teóricas, embasados em estudos anteriores para ajudar nas reflexões acerca dos referenciais curriculares municipais, portanto estamos abertos a críticas e debates posteriores.

Para nos ajudar nessa empreitada, nos apoiaremos em discussões existentes no campo teórico conceitual para desenvolver as aproximações pertinentes e seguir com análises posteriores. Destacamos neste primeiro momento, que as reflexões serão encaminhadas na perspectiva da educação no campo e não na educação do campo, pois,

O detalhe **no** ou **do** campo, para muitos, pode parecer menor, de somenos, um preciosismo. Mas não é isso que acontece. Pois, a adoção de uma ou de outra preposição, acarreta implicações e encaminhamentos diferentes, está relacionada com a concepção de mundo, com a compreensão de sociedade e de educação, bem como, do espaço educativo. (ORSO, 2016, p. 93. Grifos do autor)

Nos afiliamos dessa compreensão, primeiramente, por tratarmos da questão da teoria educacional, neste caso a Pedagogia Histórico-Crítica; segundo por consideramos que no conjunto da história mesmo com suas contradições a escola deve ser o espaço privilegiado para as discussões acerca dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, sem fragmentações conceituais e sem os ditames do capital, assim, defendemos uma teoria “[...] que permita aos trabalhadores do campo terem acesso aos conhecimentos produzidos histórica e coletivamente pelos homens no local em que vivem, e não um tipo de educação reduzida e limitada às exigências práticas para a realização do trabalho agrícola” (ORSO, 2016, p. 98)

Para pensarmos a necessidade de articulações curriculares no pensamento dos conhecimentos produzidos pela humanidade, tomamos como objeto de estudo o Referencial Curricular Municipal de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Dele extraímos aspectos que nos conduzem a pensar e refletirmos sobre a necessidade urgente do não esvaziamento dos conteúdos escolares para os e as estudantes das escolas do campo.

Corroboramos com o pensamento de que não pode haver distinção entre as discussões de trabalho e educação, apenas fazendo uma ligação descontextualizadas e inertes, pois

[...] não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho. É necessária uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual). (REFERENCIAL CURRICULAR, 2020, p. 88)

Em relação aos aspectos que são substanciados na educação no campo, quando deslocados das contradições existentes corre-se o risco de favorecer uma educação nos moldes da lógica capitalista. Ao se empregar a ideia de que deve existir uma separação nas discussões relacionadas ao campo, vende-se uma ideia de que basta aplicar conteúdos deslocados da realidade apenas para reparar os retrocessos existentes nos modelos de educação empregados no campo. Ao apresentar um posicionamento de que as aproximações relacionadas à escola e o trabalho, nos leva a refletir sobre a função social da educação para a emancipação humana dos envolvidos nesta modalidade educacional, estamos antes de mais nada nos posicionando teoricamente pela as abordagens da Pedagogia Socialista, do Materialismo Histórico Dialético e, conseqüentemente, pela Pedagogia Histórico-Crítica. Para pensarmos as discussões curriculares, suas abordagens, fundamentos e compreensões priorizamos uma discussão de educação no campo apontada por Silva (2009 apud SOUZA, 2014, p. 74), de que, para ela a

[...] perspectiva de educação como emancipação humana, compreende que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, gêneros, raças e etnias diferenciadas, e que ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à soberania alimentar, aos conhecimentos potencializadores de novas matrizes tecnológicas com princípios agroecológicos e estratégias solidárias, vão recriando suas pertencas, reconstruindo sua identidade na relação com a natureza, com o trabalho e a cultura.

Neste contexto, destaca-se a articulação entre escola/educação e emancipação humana, tendo o trabalho um papel essencial na transformação humana e, conseqüentemente, na natureza uma vez “[...] o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2003, p.11). O autor assevera, que assim como o trabalho, a educação é uma atividade excepcionalmente humana, portanto, requer intencionalidades, fundamentos e práxis.

Ainda nessa linha de pensar o trabalho como emancipação humana e o conhecimento científico para o desvelamento do mundo real fora da aparência, destaque-



se a necessidade de discutir elementos curriculares vinculados ao trabalho não-material classificado como

[...] a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente a educação situa-se na categoria do trabalho não-material. (SAVIANI, 2003, p. 12).

Partindo do princípio que a educação deve ser entendida como trabalho não-material, defendemos que as premissas curriculares no documento que ora tomamos como objeto se aproxima da pedagogia histórico-crítica por defender um educação no campo com aprofundamentos teóricos, intencionalidades e com priorização de conteúdos que ao serem trabalhados na realidade rural possa, de fato, ser utilizados como instrumento para a emancipação humana.

O currículo não é apenas um conjunto de conteúdos elencados, pois toda sua concepção perpassa pelas relações sociais que envolvem a sociedade. Para a educação do campo, o currículo deve ser desenvolvido a partir das necessidades concretas dos estudantes, elaborado por muitas mãos e múltiplos olhares, composto por saberes próprios das comunidades e em diálogo com os conhecimentos científicos e saberes universalizados. (REFERENCIAL CURRICULAR, 2020, p. 88)

O currículo, e neste caso o referencial curricular, deve ser compreendido não como conteúdo apenas, mas como um junção de elementos humanos, posicionamentos teóricos, fundamentos históricos e filosóficos que conduzam para uma concepção de educação, sociedade, conhecimento, escola, aprendizagem, relações sociais, contradições dos contextos e das políticas explícitas e cooptadas no rol das discussões curriculares. Além disso, defender um currículo crítico que dialogue com as especificidades das escolas do campo é antes de mais nada garantir nele a defesa dos interesses que estejam voltados para a classe trabalhadora.

Se para as abordagens epistemológicas do referencial curricular municipal (2020, p. 88), as discussões e defesas curriculares “[...] deverá ser a formação integral dos estudantes e desenvolvimento do meio, onde a produção do conhecimento parte, principalmente da realidade próxima, das atividades práticas e do trabalho coletivo”, nos leva a refletir que o conteúdo deve ser contextualizado, rompendo a lógica do imediatismo, o relativismo epistemológico e rompendo a lógica do senso comum, o que para Saviani (1996, p. 2) “[...] passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”.

Assim como “[...] o currículo deve contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico [...], assegurando uma organização e prática político-pedagógica diferenciada, que garanta o direito à escolarização como essencial para o desenvolvimento do campo numa perspectiva de justiça e igualdade social” a pedagogia histórico-crítica se aproxima da educação no campo na contramão das políticas hegemônicas apontando novas direções.

A outra direção possível do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência. Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção do conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos. (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 3)

No caso da educação no campo, por meio das abordagens da pedagogia histórico-crítica, o currículo ou o referencial curricular deve apontar caminhos para construção de análises que reflitam sobre a crítica da realidade, que explicita as forças sociais e

econômicas que traduzem os modos de produção e subsistência da vida no campo. Para isso é preciso fundamentar-se nas teorias do conhecimento, compreender suas lógicas e nelas estabelecer relações com as que fortalecem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, permitindo que no rol da aplicação de conteúdos e abordagens, os sujeitos do campo possam estabelecer semelhanças e coerências entre o geral, o particular e o singular (FREITAS, 2010).

O referencial curricular por meio de suas abordagens deve explicitar os embates históricos existentes no campo, de um lado o agronegócio representado pelo capital e do outro a agricultura camponesa que representa a relação do trabalho. Neste campo de disputa a tomada de partido pelo currículo crítico emancipador contrapõe a lógica do modelo neoliberal fortalecidos pelas empresas capitalistas que dominam fortemente o capital financeiro sobre a agricultura e a cultura do agronegócio.

Concebemos o currículo como o projeto de uma prática concreta, real, histórica, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas, que se expressam na organização do trabalho pedagógico, no trato com conhecimentos vinculados à formação do ser humano, sob a responsabilidade da escola. Pressupõe a organização interativa de conhecimentos pautados na tradição cultural e científica do nível e/ou da área de formação, que são estabelecidos a partir das questões que emergem do contexto sociocultural, superando as visões de currículo que se caracterizam pela organização formal, linear e fragmentada de disciplinas convencionais e por uma excessiva carga horária de disciplinas obrigatórias, com grandes vínculos de pré-requisitos. Busca consolidar uma base teórica consistente, fazendo-o a partir da “Teoria do Conhecimento Materialista Histórico-Dialética”, que possibilita a construção do conhecimento a partir do sistema de organização do programa em “complexos” de fenômenos de grande importância e de alto valor social, cujo estudo permite aos estudantes compreender as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros e a relação entre todos os fenômenos. (CADERNOS DIDÁTICOS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO, 2010, p. 183)

A reflexão acima, contida nos Cadernos didáticos sobre educação no campo/ Universidade Federal da Bahia, produzidos em 2010 nos leva a pensar o quão atual é a

defesa que aqui realizamos sobre as aproximações da educação no campo com a pedagogia histórico-crítica. Se por um lado encontra-se a burguesia agrária, do outro estamos nós que lutamos pela fundamentação de conteúdos escolares que sejam capazes desvelar a realidade e suas várias formas de compreensão.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A chamada por uma Escola do Campo repercute no direito social dos povos camponeses em quebrar o fetichismo que criaram sob o homem do campo, pautado em uma visão unilateral. A regularidade entre o rural e urbano se dá em caráter de mútua dependência, os dois espaços possuem realidades que favorecem as necessidades básicas para sobrevivência do homem como um todo, um não sobrevive sem o outro.

Diante do exposto, considerando o cenário atual da educação brasileira, precisamos fortalecer a nossa luta enquanto militantes da Educação do Campo, para resistir a toda espécie de dominação da classe dominante que desenvolve suas políticas em função do capital.

No âmbito do pensamento pedagógico, no que consiste na defesa da educação escolar pública no campo, requer das redes e dos professores e professoras uma intencionalidade que deve ser alimentada e fundamentada em preceitos da Teoria Social Crítica, que aqui defendemos a Pedagogia Histórico-Crítica. O caráter pedagógico da educação seja ela no campo ou fora dele deve ser construído a partir de bases teóricas consistentes que contraponham o modelo de educação hegemônica pautada em lógicas capitalistas.

Este trabalho, pauta-se na seguinte pergunta: como a Pedagogia Histórico-Crítica se aproxima da Educação do Campo por meio de Referencial Curricular na Rede Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa? Destacamos a articulação do RCM junto a PHC e a EC como uma premissa da rede municipal de ensino, que mesmo timidamente

busca plantar a semente da reflexão para que educadores e educadoras possam desvelar os melindres da BNCC. Sabemos que para compreender as intencionalidades, os discursos, os aspectos do esvaziamento do conteúdo escolar só se dá em articulação com outras análises políticas educacionais que em muitas vezes não chegam no cenário da compreensão dos educadores.

As palavras são cooptadas e articuladas (de forma intencional) no sentido de colocar verdades absolutas e vender uma imagem de favorecimento da classe trabalhadora, no entanto o que tem por traz é o verdadeiro desmonte da educação, a abertura para o empresários da educação e coloca no topo das agendas a formação para o mundo do trabalho, a exploração da mão de obra e encurralamento do pensamento emancipador.

No desejo de estabelecermos uma relação, percebemos que a articulação se dá no âmbito da intencionalidade e da afiliação teórica quando em sua parte constitutiva, o referencial, aproxima-se de teóricos e discussões que defendem o campo e conhecimento científico como elemento humanizador e emancipatório. Tanto a educação no campo, em seu movimento histórico, quanto a pedagogia histórica-crítica lutam contra as forças do capital, que de forma organizada toma todos os âmbitos da sociedade e, conseqüentemente, da educação. Eis a aproximação mais forte e mais profícua: enfrentar teórica e conceitualmente a lógica capitalista e excludente no campo das políticas educacionais do campo e fora dele.

## REFERENCIAS

ARROYO, M. G. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: ARROYO, M. G; ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; e MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). *Por uma Educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-64.

ARROYO, Miguel G. **A educação básica e o movimento social do campo**. *Por uma Educação do Campo*, org. Arroyo, Miguel G. et al, Petrópolis RJ: Vozes, 2008.

BOM JESUS DA LAPA, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular**. 2020

BORCHARDT, J. **Karl Marx o capital**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20/02/2022.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Acesso em:08/09/2019. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

ENGELS, Friedrich; **MARX, Karl**. **O manifesto comunista**. 5.ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1998.

FERNADES, Bernardo Maçando. MOLINA, Monica Castagna. O Campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e Jesus, Sonia M.S.A. (Orgs). **Por uma Educação do Campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. Ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115677>>.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1964.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2 d. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

ORSO, P. Pedagogia Histórico-Crítica no Campo. IN: BASSO, J. D.; NETO, J. L. S.; SANTOS BEZEERA, M. C. (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação No Campos Histórias. Desafios e Perspectiva Atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da Educação do Campo: História, legislação, Identidades Camponesas e Pedagogia**. Editora Loyola. São Paulo, SP.2015.

- SANFELICE, J. L. **Dialética e pesquisa em Educação**. In: LOMBARDI, J. C,
- SANTOS, Arlete Ramos do. **Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso**. Curitiba: CRV, 2016, 210p.
- SANTOS, Arlete Ramos dos, **Ocupar, Resistir e Produzir, Também na Educação!:** o MST e a Burocracia Estatal: Negação e Consenso. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.
- SANTOS, Arlete Ramos dos. CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira, CAETANO, Maria Raquel (orgs.). **Políticas Educacionais no Cenário Brasileiro: Reificações e Contradições no Sistema Capitalista**. 1 ed. – Curitiba:Appris, 2019. 473p
- SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUZA, Maria Antônia de. **Formação docente na perspectiva da educação do campo e em confronto com a educação rural**. In.: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 37792-377808.
- SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SAVIANI, D. **Marxismo, educação e pedagogia**. In: SAVIANI, D; & DUARTE, N. **Pedagogia Histórico - Crítica e luta de classes na educação escolar**. Autores Associados, Campinas - SP, 2012
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras Aproximações. 8ª ed. Campinas/Autores Associados, 2003.
- SILVA, Francisco Carlos Teixeira. Conservadorismo e hegemonia agrária no Brasil. In: CARNEIRO, Maria José et al. (Org.) **Campo aberto:** o rural no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, ContraCapa, 1998.

SOUZA, K. T. A. F. **Educação do campo e emancipação humana:** contribuições do Pro jovem Campo - Saberes da Terra (Edição 2008) em Pernambuco. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Cadernos didáticos sobre educação no campo/ Universidade Federal da Bahia**, organizadores Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Micheli Ortega Escobar coordenação Adriana D'Agostini, Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Mauro Tilton . – Salvador: EDITORA, 2010.