

## O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DO/NO<sup>1</sup> CAMPO: A QUESTÃO DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS

*Mikael Jurandir da Silva*  
Universidade do Estado da Bahia

*Valéria Prazeres dos Santos*  
Universidade Estadual de Santa Cruz

**Resumo:** O presente artigo objetiva compreender como o currículo escolar pode contribuir para a [re]afirmação dos processos identitários na Educação do/no Campo, entendendo o currículo como ferramenta essencial para edificar os saberes, fazeres, a relação de pertencimento e problematizações questionadoras sobre identidade e diferença, dominante e dominado, além da compreensão das relações de poder e suas marcações/classificações do que o sujeito ou grupo social é e/ou não é. Esta pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa associada à pesquisa bibliográfica.

**Palavras chave:** Currículo. Educação do/no Campo. Identidade.

### Introdução

As novas relações sociais e culturais estabelecidas pela mundialização do capital, a globalização e as novas tecnologias de comunicação e informação, influenciaram e modificaram de diversas maneiras a produção da vida e, conseqüentemente, construíram “novos modelos” de sociedades e de sujeitos. Esse conjunto de ações interferem diretamente na constituição dos processos identitários, na economia, na saúde, nas relações de trabalho, nas relações sociais, culturais e etc.

Outra modificação ocasionada pelas transformações socioculturais, sociopolíticas e socioeconômicas foi na oferta, construção e visão de educação, pois ela é um dos vieses possíveis para valorização e desconstrução de currículos e práticas pedagógicas estereotipadas para [re]construção das identidades.

Assim, o processo educativo e em especial o currículo escolar, por ser estruturado coletivamente (ou pelo menos deveria ser), tem como arcabouço as experiências de ensino-

---

<sup>1</sup> “No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2011, p. 149/150).

aprendizagens praticadas pelas escolas para ensinar os saberes e conhecimentos desejados. Podem ainda contribuir e desenvolver os objetivos, as habilidades, competências, as formas de avaliação e as abordagens metodológicas que poderão ser utilizadas especificamente para realidade do campo, esta que é marcada pela relação de segregação, exclusão, de poder, de marcação das identidades, de contra-hegemonia e resistência.

Para Pires (2012) não se pode construir o currículo do campo se não for de forma específica para a realidade local, sem a visão decolonial e plural de saberes e de legitimidades, aspectos utópicos majoritariamente encontrados nas escolas.

Deste modo, as motivações para o desenvolvimento dessa investigação, emergiram dos questionamentos feitos durante as experiências pedagógicas, das leituras bibliográficas e de trabalhos anteriores, sempre indagando quais estratégias são utilizadas e quais utilizar para abordarmos as identidades nos currículos escolares no cotidiano das escolas do campo.

Cabe salientar, ainda, que a pesquisa se justifica pelo fato de que o currículo é uma ferramenta essencial para edificar os saberes, fazeres, a relação de pertencimento e problematizações questionadoras sobre identidade e diferença, dominante e dominado, além da compreensão das relações de poder e suas marcações/classificações do que o sujeito ou grupo social é e/ou não é.

Partindo dessas discussões, a pesquisa possui como objetivo: compreender como o currículo escolar contribui para a [re]afirmação dos processos identitários na Educação do/no Campo.

A presente investigação é de natureza qualitativa associada a pesquisa bibliográfica. De acordo Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O intuito da escolha dessa abordagem foi por viabilizar um contato direto com as pesquisas e reflexões que já foram produzidas por diversos sujeitos da área de abordagem do estudo.

Cumprido sublinhar que esse tipo de pesquisa possui grande relevância e tem como finalidade, nesse caso, analisar a visão de diversos autores e autoras que tiveram extensos processos analíticos constituindo-se como elementares para novos olhares e abordagem baseados em vários momentos históricos e de diversos meios socioculturais que contribuirão para as discussões sobre os currículos da educação do/no campo.

Também é uma pesquisa explicativa, pois possui a intencionalidade primordial em “[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2002, p. 46), nesse caso, a partir das análises da revisão bibliográfica

compreender a [re]construção dos processos identitários no âmbito da edificação do currículo escolar na Educação do/no Campo.

## **Educação do Campo, identidade e currículo**

A hegemonia do mercado em tentar controlar os mais diversos aspectos das relações humanas impõem seus interesses centralmente econômicos. Esse projeto deixa a educação transformadora à margem de sua realização e privilegia a mecanização, instrumentalização para atingir suas metas mercadológicas e de competitividade, suprimindo a grande massa de pessoas para privilegiar outras poucas (SILVA, 2001).

E nessa disputa a Educação do/no Campo passou por diversas discussões e transformações e isso inclui o currículo, pois ele é um território em disputa entre aqueles que têm o poder hegemônico para construí-lo e aqueles considerado subalternos. Essa disputa pelo currículo está centrada na imposição de costumes, pensamentos, sua concepção de mundo, de sujeito, de sociedade, de trabalho e etc...

Assim o currículo é um território que está desvelando as batalhas e resistências pelos distintos sentidos das questões sociais e políticas. Através do currículo que diferentes coligações da sociedade, sobretudo os que detém o poder hegemônico, ratificam sua concepção e seus planos sociais (SILVA, 2001) e isso quer dizer que “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2001, p. 27).

As identidades sociais e seus processos de formações estão diretamente ligados ao que o currículo produz por meio das representações nas relações de poder e assim é repartido em agrupamentos sociais. A política curricular manifesta aquilo que os grupos dominantes querem e ainda ajuda a ratificá-las em um contexto amplo. Na sala de aula a questão do currículo é também expressada dessa forma hegemônica que ajuda a formar identidades sociais apropriadas para os sujeitos que querem formar (SILVA, 2001).

Essas discussões sobre a Educação do/no Campo possuem como princípio, também, a desconstrução da imagem deteriorada ao longo dos anos das identidades camponesas e da depreciação das suas relações sociais, culturais, políticas, ideológicas e educacionais pela visão urbanocêntrica<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Visão estereotipada sobre o território camponês, seus sujeitos, suas relações sociais, culturais, educacionais e etc. Concebe o campo como atraso. Visão de que o território urbano e suas relações são superiores as existentes no campo.

As populações camponesas foram esquecidas e marginalizadas secularmente pelo Estado brasileiro. Esse abandono resultou em currículos subalternos a cultura urbanocêntrica e marcou/classificou as identidades de acordo com as necessidades de quem possuía o poder hegemônico que foi burguesamente legitimado.

Assim, nessa contemporaneidade de incertezas e de modificações políticas, econômicas e sociais no mundo, Silva (2014) diz que as culturas nacionais ou de agrupamentos sociais menores sofreram transformações e crises de identidades e, dessa forma, buscaram a [re]afirmação de sua relação de pertencimento nacionalista ou de alguma coligação social.

A identidade do sujeito pós-moderno é construída cotidianamente dependendo do momento histórico, das relações sociais, culturais, políticas, educacionais, religiosas e etc. Hall (2011) diz que desde do princípio (nascimento) até a nossa morte esses processos de pertencimento ao grupo social sofrem influências internas e externas na sua constituição.

Destarte, a identidade envolta da coligação social camponesa, como qualquer outra identidade, é marcada pela diferença, nesse caso, é entre os processos identitários no campo em conflito com os construídos nas áreas urbanas e imposto para a população do território geográfico rural. Para Woodward (2014) essa marcação e classificação das identidades se estabelece pelo conjunto de elementos interligados simbolicamente que representa os sujeitos, também através da exclusão social e assim “essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (WOODWARD, 2014, p. 8).

A linguagem também faz parte da cultura e este é um fator determinante na afirmação das identidades, pois está intimamente e inerentemente ligadas à relação de fortalecimento da socioculturalidade e de sua relação de pertencimento ao campo, por que “a cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, as suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza” (CUCHE, 1999, p. 10). Assim sendo, os processos identitários e a cultura são importantes, elas constituem uma parte que afirma a luta por direitos, visão de si e do mundo que os cerca.

Moreira e Candau (2008) expõem que a identidade com foco no âmbito da política se deve ao fato de que diversas coligações sociais sofreram e sofrem com a marginalização e segregação. Esses grupos sociais em movimento de resistências as imposições de subordinações históricas veem conquistando direitos. E essa luta desemboca na contestação das identidades hegemônicas dita como superiores na tentativa de validar o seu monopólio de apanágios.

A valorização da cultura e o fortalecimento dos processos de identificação no campo são importantes porque a não relação de significado de suas raízes históricas, de seus valores e tradições poderia implicar além da concordância do monopólio hegemônico de poder o “[...] o desenvolvimento entre eles dos fenômenos de desprezo por si mesmos. Estes fenômenos são frequentes entre os dominados e são levados à aceitação e à interiorização de uma imagem de si mesmos construída pelos outros”. (CUCHE, 1999, p.184).

Um fator importante na afirmação das identidades e o empoderamento dos povos do campo é possivelmente o multiculturalismo. Mesmo o conceito de multiculturalismo não sendo entendido como unanime entre os pesquisadores e até mesmo criticado, usaremos esse termo como “[...] a constatação de um fenômeno que envolve a convivência e a coexistência de diversas culturas num mesmo território e num mesmo tempo histórico” (ANDRADE, 2009, p. 17). O autor ao mesmo tempo destaca que “seria também a expressão de uma luta, contra as ‘margens que comprimem’, centrada em duas frentes distintas e interligadas: redistribuição e reconhecimento” (Idem, p. 26).

Candau (2008) compreende que existe duas abordagens essenciais do multiculturalismo: a descritiva e a propositiva. A descritiva, com foco na abordagem liberal, diz que é caracterizada pelas sociedades contemporâneas e convivemos em guetos multiculturais configurados especificamente com suas particularidades sociopolíticas, sóciohistóricas e socioculturais. A segunda, na visão crítica, “entende o multiculturalismo não como dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social [...] assim como de construir estratégias pedagógicas nessa perspectiva”. (CANDAU, 2008, p. 20).

As escolas do campo, para a construção dos projetos, do currículo e as estratégias pedagógicas, precisam pensar como atuar, intervir e provocar mudanças significativas para [re]afirmar as identidades. Essa construção tem um grande problema: a estereotipação das vivências e propósitos educacionais dos atores e atrizes deste território. O currículo sendo um grande território em disputa, sempre serviu como parâmetro, um norte a ser seguido incondicionalmente e cegamente pelas instituições educacionais do campo com um conjunto de conteúdos fragmentados, desvinculados e sem significância para a realidade camponesa. Esse modelo culminou em uma educação segregadora, ignóbil e depreciativa com suas identidades e sua relação de pertencimento. Todavia, os estudantes jamais estiveram olvidados das propostas curriculares, o ponto central é o perfil dos estudantes que estão inseridos no universo urbano e o educando do campo é relegado na construção do currículo, como afirma Arroyo (2006, p.54), dizendo que:

Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares; a questão é com que tipo de olhar eles foram e são vistos. Podemos ir além: com que olhar foram e são vistos os educandos nas suas diversas identidades e diferenças? Será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo e um corpo abstrato? Como se convivêssemos com um protótipo único de aluno? Como se a função da escola, do trabalho docente fosse conformar todos a esse protótipo único?

Construir currículos “para” e “na” Educação do Campo, implica necessariamente pensar em conjunto com os sujeitos do campo quê e quais pessoas se pretende edificar com os processos educativos, não cabendo em modelos únicos de pensamento, de conhecimento, de validade, de proposta pedagógica, de cidadão, pois, segundo Arroyo (2011) essa imposição de um currículo pensado para o urbano ignora as relações sociais e suas intencionalidades próprias como se o campo fosse uma obliteração da cultura e de valores ultrapassados e ultrajantes dos sujeitos do campo, assim,

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico. (MOREIRA, 1997, p. 11).

O currículo, assim como a identidade, não sendo neutro e imutável, está em transformação. Ele sempre tem uma intencionalidade política pedagógica em sua proposta. Deste modo, na Educação do Campo, o currículo precisa ser pensado tendo como base a relação entre educação, cultura, valores, história e trabalho, como apontado abaixo por Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 57)

Nosso currículo precisa trabalhar melhor o veículo entre *educação e cultura*, o sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades. Valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem o campo; conhecer outras expressões culturais; produzir uma nova cultura, vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos e às opções sociais em que estão envolvidos.

O currículo é a interdisciplinaridade entre os conhecimentos formais e informais; é cultura, é história, são valores e ele sempre tem que provocar a desestabilização de

conformismos, resultando em transgressões e contestações da realidade, assim como Martins (2008, p. 103) afirma dizendo que:

Os elementos constituintes da realidade e da vida camponesa necessitam ser inseridos na organização escolar também através dos currículos, ou seja, através da materialização científica de determinada área do saber, no caso, o campo e suas relações. Muitos podem afirmar que a questão do campo pode ser trabalhada em disciplinas como história, geografia, biologia ou ciências. Pode sim, mas a escola do campo tem direito de contar no rol curricular com disciplinas específicas, como introdução à agricultura, a própria educação ambiental, tópicos especiais etc. (MARTINS, 2008, p. 103)

Corroborando com isso, Apple (2002) diz que o currículo sempre é a uma seletividade proposta por alguns sujeitos ou grupos, portanto, possuiu intencionalidade (s) parte dos que se consideram superiores na sua construção histórica do conhecimento como verdade e validade. Essa visão de mundo hegemônica de pessoa ou coligações sociais são consequências de embates e permissões sociopolíticos, socioculturais e econômicas que agrupam e/ou separam as sociedades.

Pode também, recorrer a criação e recriação de experiências, saberes e fazeres dos sujeitos desconstruindo a imagem negativa das relações sociais presentes no território geográfico rural e assim valorizando suas identidades. Porém, a imagem de subalternidade construída e mantida secularmente ainda está presente no campo e precisa-se ser desestereotipada para que ocorram processos educativos contextualizados e, com isso, esses sujeitos consigam enxergar significado transformador da educação em suas vidas, pois, para Candau (2008, p. 13) não é possível que haja uma

[...] educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", isto é, desvinculada totalmente, das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimentam um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações. Acredito que estamos vivendo um desses momentos. (CANDAU, 2008, p. 13-14).

Para desconstruir essa imagem depreciativa de si e de suas relações culturais e educacionais, a escola com a construção do currículo tornou-se uma das possibilidades, por que ela precisa intervir e “explicitar os conflitos e as tensões decorrentes da construção de práticas

educativas questionadoras da realidade social” (PIRES, 2012, p.110). Corroborando com as afirmações da autora, Sacristán (2000, p.15) complementa dizendo que:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples.

O currículo possui por finalidade a construção dos conhecimentos historicamente construídos respeitando as especificidades culturais, econômicas e dos discentes como garantido pelo artigo 26 da LDB:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter 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, 1998).

Portanto, não pode ser superficial e que não proporcionem aos educandos a possibilidade de contestar e refletir sobre sociedade e o mundo que os cerca para assimilação e o aprofundamento reflexivo na vida prática dos sujeitos do campo.

Outro fator determinante que é originário na construção da Educação do Campo e da proposta própria de educação multicultural são os movimentos sociais, pois eles “tematizam e redefinem a esfera pública, realizam parcerias com outras entidades da sociedade civil e política, têm grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais” (GOHN, 2011, p. 337).

## **Reflexões sobre a construção do currículo da Educação do Campo**

A escola precisa promover uma educação integradora, que esteja envolta na luta de classes e trabalhar os conhecimentos sistematizados acumulados pelos seres humanos ao longo dos séculos, pois o desenvolvimento do currículo da escola do campo é tão significativamente importante que nele se estabelece a função política da instituição e no respeito a diversidade para não criar um modelo único e acabado de identidade e de sujeito e, assim, não excluir o “diferente” e sua cultura. Para Candau (2008, p. 16) as questões culturais não podem ser



ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens hoje”.

A contextualização do currículo ajuda a escola do campo a entender a história local orienta os alunos a reconhecerem seus direitos, fortalece a identidade e o processo educativo ganha significado na vida desses sujeitos. Portanto, a formação do sujeito será construída pela reflexão da sua realidade e a história do seu povo.

Na construção curricular é importante considerar diversos aspectos como: terra e trabalho, território, cultura, história, valores, formação docente, intencionalidade pedagógicas da comunidade, políticas públicas, entre outros, e assim fortalecer as identidades camponesas. Para Arroyo (2011, p. 16), “[...] esses vínculos tão estreitos entre currículo, trabalho e condição docente têm feito do currículo um dos territórios mais disputados seja pelas políticas, diretrizes e normas, seja pelos próprios profissionais do conhecimento”.

Silva (2014) elencou três estratégias pedagógicas/curriculares na construção do currículo para trabalhar as identidades, uma primeira seria “liberal”. Essa estratégia recorre a possibilidade de respeito as diferentes culturas e a diferença do outro. Assim, existe validação nas diversas formas e processos culturais próprios do sujeito e/ou dos grupos e esse multiculturalismo deve ser afirmado no respeito e na tolerabilidade (SILVA, 2014). Também, isso deve ser construído na universalização de que o outro, sua cultura e seus saberes são legitimados pelas relações sociais estabelecidas no campo que se tornam parte constituinte do tipo sujeito social que se ergue nesse território.

Porém, Silva (2014) também faz uma crítica a essa abordagem “liberal” dizendo que essa tolerabilidade ao outro, ao forasteiro não contribui para questionar as relações de poder e hierarquização da marcação da identidade e a diferença e isso tem por consequência mais divisões e entendimentos diversos que deixam a identidade dos considerados inferiores sócio-culturalmente como aceita pelos sujeitos que consideram suas identidades homogêneas-superiores e subjagam os diferentes marginalizando-os.

Essa estratégia liberal, analisada pelo o autor, quando inserida na Educação do/no Campo pode reforçar a ideia do sentimento de ignominioso das relações educativas, culturais, sociais e históricas dos agricultores (as) frente a visão urbanocêntrica introjetadas como viés único de conhecimento, de vida e forma de conceber o mundo. Tolerando a cultura camponesa, mas ainda deixa existir a sensação de inferioridade frente a considerada hegemônica identidade dos sujeitos dos grandes centros urbanos e isso é no mínimo errôneo.

A segunda seria a estratégia de intervenção “terapêutica”. Para Silva (2014) essa proposta se baseia e atribui a não aceitação do outro a problemas psicológicos que se

estabelecem pela desinformação e a negativa da diversidade pelo desafeto discriminatório e intolerância a diferença. E para desconstruir a ideia preconcebida e empobrecida sobre a identidade e diferença é preciso “curar” esses “fenômenos mentais” que tem como efeito a hostilidade e aversão ao multiculturalismo. Ainda segundo o autor essa ação preconceituosa sobre o outro não obedece aos padrões comportamentais vigentes minimamente humanísticos e a educação possui responsabilidade, já que isso “[...] é um desvio de conduta, e a pedagogia e o currículo deveriam proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas atitudes” (SILVA, 2014, p. 98).

Assim, a estratégia terapêutica consistiria em desenvolver projetos e ações pedagógicas incorporadas nos currículos e nos fazeres cotidianos como “dinâmicas, exercícios corporais, dramatizações são estratégias comuns nesse tipo de abordagem” (SILVA, 2014, p. 98), para que desestimule/elimine os comportamentos hostis a aquilo que o outro é ou não é, afim de “consertar” esse desvio psicológico preconceituoso.

Esse posicionamento terapêutico segundo Silva (2014), é possivelmente o que se mais utiliza nas escolas abordando com superficialidade a cultura do outro como se o outro fosse banal e/ou como “alienígena” a sua, e isso não proporcionam as problematizações necessárias para questionar qual sujeito é possuidor do poder de marcar a identidade e a diferença e quais relações de poder implicam nos processos identitários culturais.

Destarte, essa abordagem não resolve os problemas sobre as identidades, pois trata o sujeito e a culturalidade dos sujeitos do campo como estrangeiro, alheio ao conhecido e, assim, robustecendo os estereótipos seculares que perseguem as populações camponesas.

A terceira seria a estratégia pedagógica e curricular com viés pós-estruturalista da produção da identidade. Essa perspectiva possui concepção na diferença como um processo discursivo e linguístico tendo como ponto de origem as discussões políticas sobre a identidade e diferença. Uma abordagem questionadora da forma como se produz identidade e a diferença e quem detém o poder de produzir essas dicotomias (SILVA, 2014). Para o autor, é necessário que se construa o currículo tendo como base primordial uma teoria crítica de quem produz a identidade e diferença para não se tornar uma mera aceitação da culturalidade do outro sem questioná-las profundamente.

Em relação a questão de tratar a identidade de forma política, Woodward (2014, p. 26), diz que “a afirmação política das identidades exige alguma forma de autenticação. Muito frequentemente, essa autenticação é feita por meio da reivindicação da história do grupo cultural em questão”.

O currículo e as ações pedagógicas nas escolas do campo validam as discussões sobre a política cultural da identidade afirmando seu passado e presente sociocultural e, ainda, propondo construções coletivas e contextualizadas com o território geográfico rural das propostas educacionais. Também, precisa desestabilizar a homogeneidade na qual as identidades estão estagnadas para fortalecer o multiculturalismo questionador.

A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo cultural oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política (SILVA 2014, p. 34).

As populações camponesas sempre foram abandonadas pelo estado brasileiro em uma sistematização de opressões aos movimentos sociais populares. A mobilização política afirma as identidades ao mesmo tempo que as questiona. Assim, precisamos colocar em construção uma visão crítica de quais sujeitos podem marcar e classificar as identidades como inferiores e o propósito desses feitos. A partir dos conhecimentos das classificações e marcações é que se pode estabelecer lutas direcionada a desconstrução do modelo hegemônico de educação e de identidade, de currículo e sujeito contemporâneo.

Precisa-se pensar nos sujeitos das comunidades e dos movimentos sociais para que não fuja das suas raízes e se transforme em uma proposta curricular fragmentada da materialidade histórica, social e cultural, além disso, uma relação hierárquica/autoritária não contribui para a autonomia discente, no desenvolvimento intelectual e nas ações, valores e comportamentos das crianças, adolescentes, jovens e adultos que determinada sociedade julga necessários para viver e conviver harmonicamente entre o grupo.

Portanto, o desenvolvimento do currículo precisa estar vinculado a esses eixos na relação da educação e cultura dentro das escolas na qual os discentes estão, pois, “uma escola do campo precisa de um currículo que trabalhe o território, a terra e a cultura. São espaços e símbolos de identidade de cultura” (PIRES, 2012, p. 121), e assim o conhecimento construído historicamente e socialmente contribui na constituição das identidades dos discentes.

Sacristán (2000) destaca/elencas cinco campos no qual possibilita que o currículo formal pode ser amplamente estudado, por meio do ordenamento das diversas significações e aspectos:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.

- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhe dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos os temas. (SACRISTÁN, 2000, p.14-15).

Ao levar em conta os campos propostos acima, almejamos a construção do currículo específico, e que permitam compreendê-lo como possíveis ponto de vista inovador, e que sejam, significativos, emancipatórios que fortalecem a identidade e a relação de pertencimento.

Trata-se de um fenômeno escolar que expressa determinações não estritamente escolares, algo que se situa entre as experiências pessoais e culturais dos sujeitos, por um lado, prévias e paralelas às escolares, realizando-se num campo escolar, mas sobre o qual incidem, por outro lado, subsistemas exteriores muito importantes que obedecem a determinações variadas (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Outro ponto importante para pensar e construir o currículo escolar é dialogar com movimentos sociais e sujeitos do campo para definir que educação e que sujeito se pretende construir. Para Gohn (2011) os movimentos sociais são fontes preponderantes para questionar e inter-relacionar a atual situação social, política, ideológica, educacional, econômica e cultural, pois, estes estão inseridos nas realidades práticas de vivência e convivência, ratificado logo abaixo pela autora:

Uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais é: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social. Por isso, para analisar esses saberes, deve-se buscar as redes de articulações que os movimentos estabelecem na prática cotidiana e indagar sobre a conjuntura política, econômica e sociocultural do país quando as articulações acontecem. Essas redes são essenciais para compreender os fatores que geram as aprendizagens e os valores da cultura política que vão sendo construídos no processo interativo. (GOHN, 2011, p. 333-334).

Com os movimentos sociais a Educação do/no Campo passou a ser pensada no âmbito das políticas governamentais que estabeleceram e garantiram os direitos a uma proposta curricular própria para esse contexto multicultural. Assim, Gohn (2011, p.345)

destacou alguns dos eixos das lutas e demandas dos movimentos sociais no Brasil, em especial destacamos alguns para o campo, como:

[...] 7. Mobilizações e movimentos dos sem-terra, na área rural e suas redes de articulação com as cidades por meio da participação de desempregados e moradores de ruas, nos acampamentos do MST, movimentos dos pequenos produtores agrários, Quebradeiras de Coco do Nordeste etc. 8. Movimentos contra as políticas neoliberais. [...] 11. Mobilizações do Movimento Nacional de Atingidos pelas Barragens, hidrelétricas, implantação de áreas de fronteiras de exploração mineral ou vegetal etc. (GOHN, 2011, p. 345).

Esses movimentos, entre outros, representam os sujeitos marginalizados pelo Estado que lutam pelos direitos negados/usurpados. Também, em conjunto com sujeitos do campo fazem oposição ao modelo curricular imposto pela visão urbanocêntrica descontextualizado com a realidade vivida no campo. Assim, a construção do currículo e do projeto de educação que se pretende, está interligado, como afirma Caldart (2012, p.259) dizendo que:

O protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”, e, portanto, nos ajuda na compreensão do que essencialmente ela é e na “consciência de mudança” que assinala e projeta para além dela mesma.

A Educação do campo foi erguida a partir das lutas dos movimentos sociais cobrando direitos fundamentais e, entre eles, o direito à educação. Essa luta não exige apenas educação, mas educação que possua significância para os sujeitos do campo, ou seja, que esteja em sintonia com as especificidades de cada comunidade camponesa. Por isso, os movimentos sociais populares podem ser colaboradores primordiais para a construção do currículo e também propor projetos e ações integradoras nos processos identitários e nas relações desiguais de detenção do poder de classificar as identidades.

### **Considerações finais**

Neste trabalho, buscamos apresentar uma perspectiva pós-estruturalista acerca do currículo na/da Educação do Campo. Nesta abordagem, o currículo precisa estar em consonância com os sujeitos daquele meio, para isso, é preciso conhecer os estudantes, a comunidade e sua realidade. Necessitamos também deixar claro quais os rumos a serem seguidos pela proposta pedagógica das escolas e quais os objetivos a serem alcançados no ambiente escolar para que haja a compreensão das relações sociais que possuem o poder de

marcar e classificar as identidades, bem como, na afirmação e valorização sociocultural e socioeducacional dos sujeitos que residem no território geográfico rural.

Os movimentos sociais populares mostram historicamente que suas reivindicações partem de pautas coletivas e das vivências cotidianas e por isso podem contribuir de diversas maneiras para construir um mundo mais justo e solidário. Também que suas contribuições para a educação são antes de tudo democráticas e surgem da luta do povo por uma educação contextualizada e que possua significado na vida dos agricultores.

Entretanto, embora a pesquisa ressalte um currículo na visão pós-estruturalista, compreendemos que toda essa discussão deva se alinhar à compreensão de que a identidade camponesa, a valorização de seu histórico e luta, das questões pertinentes àquela realidade deve se somar à uma perspectiva maior que é a superação do capitalismo que separa as identidades em superiores e inferiores, melhores e piores.

Também, é possível perceber como afirma Silva (2014) que algumas estratégias desenvolvidas nas escolas sobre as identidades estão sendo superficiais, tratando as questões identitárias como aceitável, tolerável e não como questionadora das diferenças. Em outras abordagens podem até estar, como ressalta Silva (2008), criando dicotomias e fortalecendo a sensação de inferioridade dos camponeses.

Por fim, o currículo na educação do campo precisa ser construído em pilares que sejam críticos-reflexivos, que valorize o sujeito do campo e fortaleça as relações de pertencimento, que aborde as problemáticas mundiais e nacionais, mas que também se atende as questões locais a fim de superar a visão de campo como algo inferior.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. **A diferença que desafia a escola**: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução: Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ARROYO, Miguel G. “Os educandos, seus direitos e o currículo”. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006.

ARROYO, Miguel Gonzáles. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.) **Por uma Educação do Campo**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 20 de mar. de 2021.

CUCHÉ, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999. p. 177.

FERNANDES, Bernardo Mançano. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salette. Primeira Conferência Nacional “ Por Uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.) **Por uma Educação do Campo**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ªed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Os movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. v.16. n.47. maio/agosto. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 23 de dez. de 2020.

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

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Maria Vera. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. Coleção educação em direitos humanos; v. 4. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno; **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). HALL, Stuart. WOODWORAD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica. 2001. 120p.

#### SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

##### **Mikael Jurandir da silva**

Especialista em administração escolar, supervisão e orientação, Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Coordenador Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de

Chorrochó-BA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). E-mail: [mikaeljurandir@hotmail.com](mailto:mikaeljurandir@hotmail.com)

**Valéria Prazeres dos Santos**

Mestra em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Coordenadora Pedagógica pela rede estadual da Bahia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). E-mail: [prof.valeriah@gmail.com](mailto:prof.valeriah@gmail.com)