

## CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Autor (1); Raquel da Silva Freitas

*Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco-Campus Agreste (UFPE-CAA) E-mail: [raqueldasilvafreitas.ufpe@gmail.com](mailto:raqueldasilvafreitas.ufpe@gmail.com)*

**Resumo:** Este artigo é fruto de um estudo que propõe compreender o currículo e as práticas pedagógicas ofertadas à educação nos territórios campestres. Para tanto nos utilizamos estudos bibliográficos, observações e diário de campo como métodos de coleta de informações. Tomamos como ponto de partida a quebra do paradigma da educação rural que promove a ideia de educação que atende apenas as necessidades regionais, pois esta acarreta uma negação dos direitos e cultura dos povos campestres. Ressaltamos que, utilizamos os estudos Pós-coloniais Latino-americanos que nos permite compreender o modelo eurocentrado que nega as diferenças culturais e impõem mecanismos de subalternização e silenciamento dos povos do campo, processos iniciados no período de colonização e que se perpetuam até os dias atuais.

**Palavras-chave:** Educação no campo, Currículo, Prática Pedagógica, Estudos Pós-coloniais Latino-Americanos.

### Introdução

O presente trabalho tem como foco estudar o currículo nos territórios rurais, entendido aqui como espaço de relações, disputas e poder. A partir de Forquin, (1993) abordamos o conceito de currículo como fato que se articula com o que tem denominado de cultura escolar, uma cultura didatizada que cumpre ao currículo transmiti-la de forma contextualizada e significativa. Apontados para compreensão que, o currículo é carregado de intenções e indica quais os conteúdos que algumas escolas irão trabalhar no cotidiano escolar.

Temos como ponto de partida a quebra do paradigma da educação rural que promove a ideia de uma educação que atende apenas as necessidades regionais o que acarreta na negação dos direitos e cultura dos povos campestres, originando um currículo depreciativo com valores, crenças e saberes que não fazem parte da vida do povo campestre. Dessa maneira, a perspectiva de escola rural tem mantido vivo o estereótipo criado historicamente pelo grupo dominante que o povo do campo é uma “espécie” em extinção com crenças, saberes ultrapassados e sem valor.

Nesse sentido, percebemos que os direitos educacionais dos povos do campo são de fundamental importância para que os seus conhecimentos sejam considerados e tratados com qualidade formativa revivendo e considerando suas identidades. Propomos, então, a compreensão de um currículo que traga a valorização da cultura, vivência e dos conhecimentos do povo do campo.

Utilizamos os estudos Pós-Coloniais Latinos Americanos nos possibilita entender os sujeitos (*outros*) com um trato específico e diferenciado a partir de uma análise histórica colonial. Esse olhar desvela a face ocultada pela modernidade e as propostas de descolonização epistêmica e permite a constituição de meios para superação da subalternização e silenciamento dos povos não pertencentes ao grupo dominante a partir da afirmação política, social, cultural e epistêmica dos povos do campo.

É evidente que o contexto escolar afeta o processo de aprendizagem do sujeito. Nesse sentido, Freire (2002 p.33) indica que, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, de forma significativa e emancipatória, sabendo dos complexos e múltiplos processos de ensino e aprendizagem e os seus condicionantes sociais, culturais e políticos. É necessário, então, que as práticas utilizadas nesse processo estabeleçam articulação entre as dimensões técnicas e socioculturais do aprendizado, Molina chama atenção para que,

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (1999, p. 24).

Assim, surge para nós a seguinte questão problema, como são tratados o currículo e as práticas pedagógicas dos professores de escolas do campo? Partindo do pressuposto de que o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola investigada reconhecem as diferenças culturais e priorizam os conteúdos que estão presentes da realidade social dos educandos. Seguimos com nosso objetivo geral, analisar o currículo e as práticas pedagógicas da escola observada. Como objetivos específicos, identificar se o currículo trabalha com a cultura e os saberes do campo, e a partir disso, compreender a relação das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora com contexto do campo.

Esta pesquisa está fundamentada sob uma perspectiva de abordagem qualitativa, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é uma abordagem interpretativa do mundo, estudando seus aspectos naturais de maneira profunda. Este tipo de pesquisa busca aprofundar a compreensão da realidade social. O campo de pesquisa foi uma escola do campo do município de São Caitano localizado no agreste de Pernambuco, foram realizadas análises documentais, observações, diário de campo como métodos de coleta de dados e informações relevantes para o entendimento do nosso objeto de pesquisa.

Os estudos Pós-coloniais Latinos Americanos permitem entender as condições de naturalidade com que foram impostos aos povos que habitavam a América antes da colonização modelos de política, cultura e epistemologias hegemônicas e eurocentradas. Ao descobrir-se que a América não era as Índias (ocidentais) procuradas por Cristóvão Colombo

foi designada como o “Novo” Mundo. O conceito de “Novo Mundo” implica no sentido de que a “América siempre se ha concebido como un continente que no coexistía con los otros tres sino que apareció tarde en la historia del planeta, razón por cual se dio el nombre de ‘Nuevo Mundo’” (MIGNOLO, 2007, p.51).

Nesse cenário é retirada a participação dos povos originários da história impondo-lhe uma única narrativa da história. A construção da ideia de América e do Novo Mundo são invenções européia-cristãs (MIGNOLO, 2008). O conceito de América é dessa forma uma construção sócio-política e “a partir de América un nuevo espacio/tiempo se constituye, material y subjetivamente: eso es lo que mienta el concepto de modernidad” (QUIJANO, 2000, p.216).

O processo de colonização foi responsável por forjar a Racialização o que deu origem a classificação de raças como brancos, índios, negros de forma a hierarquizar com referência na raça branco-europeia. Entrelaçada a Racialização iniciasse a Racionalização, onde somente a raça dominante teria capacidade de produzir conhecimentos e cultura, esse modelo foi uma forma silenciar, negar e apagar os povos subalternizados.

Nesse sentido, o Colonialismo alicerçado a ideia de raça se funda nos processos de classificação racial. Com a classificação racial forjada foram impostos lugares sociais aos grupos, assim, a raça e divisão do trabalho foram estruturadas e naturalmente associadas, portanto, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo o controle de um grupo exclusivo.

Em decorrência do controle da subjetividade da modernidade colonial ou capitalismo colonial o colonialismo consegue sustentar-se até os dias atuais. De acordo com Quijano (2000), o Colonialismo não acabou com a independência, mas se reconfigurou no processo de Colonialidade um padrão de dominação e exploração dos povos subalternizados de forma velada. Quijano (2000) aborda três eixos de colonialidade do poder, do saber e do ser.

A colonialidade do poder produz hierarquias determinadas pelas raças, nas realidades camponesas se manifesta quando os povos da cidade são entendidos como superiores aos povos do campo. A colonialidade do saber legitima apenas uma razão universal que produz conhecimento sendo ela hegemônica eurocentrada, assim os povos do campo são considerados incapazes de produzir cultura e conhecimento. A colonialidade do ser caracteriza-se quando o sujeito naturaliza sua posição de subalternização ao colonizador, ou seja, quando o sujeito do campo desconhece sua cultura, direitos e saberes e acaba aceitando as condições de inferiorização.

Todos esses eixos estão interligados e é a partir deles que a colonialidade se matém no mundo contemporâneo, forjando sistemas de hierarquização entre os povos, e por isso são encontradas ainda muito presente no território campestre um modelo hegemônico de educação. Conseqüentemente, tentam impor para escola do campo um currículo onde os conhecimentos produzidos por eles não são considerados e a qualidade formativa dos sujeitos é mínima, sendo posta uma carga de conteúdos técnicos e urbanos com objetivo de colonizar e alienar os sujeitos do campo, retirando assim seus direitos e suas identidades.

Na tentativa de ruptura com a ordem estabelecida criou-se o que entendemos por educação rural. No entanto, essa educação não estabelece mudanças em relação à estrutura social, cultural e econômica imposta aos povos do campo, como afirma Leite,

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: 'gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade'. (1999, p. 14)

A partir dos movimentos sociais do campo foi sendo reelaborada a compreensão de educação no campo que sai da concepção do rural, e é entendida não mais como lugar de atraso, mas agora como local de produção de cultura, economia e política. O termo campo é definido com a quebra da parada rural,

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não mais a usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo (...) uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 25).

A designação deste termo abrange também os diferentes povos do campo, como os indígenas e quilombolas e todos os sujeitos que foram de alguma forma e são violentados pelo processo de colonialidade.

A teoria pós-colonialista tem como objetivo analisar e questionar as relações poder construídas pela herança colonial europeia e nos permite compreender o modelo eurocentrado que nega as diferenças culturais. Quando centrado no currículo escolar, o alvo da crítica pós-colonialista segundo Silva (2005) é o chamado 'cânon ocidental', que é à base dos currículos tradicionais das escolas, somente alguns conhecimentos são válidos por esta instituição cujo estatuto de legitimidade está naturalizado. Os estudos culturais apontam que o currículo não é neutro e está relacionado diretamente com o conhecimento que se pretende ensinar a um determinado grupo, e assim, contribui para a manutenção das hierarquias de poder.

Os movimentos sociais colocam em pauta o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo e a necessidade de políticas públicas que expressem o total respeito às raízes

culturais e identitárias para garantia do direito de educação de qualidade. Com isso cada vez mais são realizados estudos e formações a fim de formar educadores capacitados a atuar na especificidade social, ocorrendo o fim do paradigma urbano, como explicado por Arroyo,

Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação (2007, p.158).

É discutido então, um currículo que compreende a prática social e política do campo, que se efetiva nos processos de ensino e aprendizagem, “é necessário pensar e agir relacionado justiça social, justiça epistêmica e justiça cognitiva na construção de projetos sociais decoloniais” (SILVA, 2007, p.62). Propondo-nos a trabalhar as especificidades das escolas do campo com práticas e iniciativas construídas que sejam,

Colocadas as questões nesse patamar de políticas públicas focadas para a especificidade de serem profissionais da educação do campo, os currículos são questionados e os cursos de formação e as instituições são levados a assumir a responsabilidade permanente de oferecerem cursos específicos de formação de educadores do campo. Idênticas pressões vêm de outros movimentos, como o movimento indígena e o movimento negro, que reivindicam a formação de professores indígenas e a inclusão da formação dos educadores para darem conta da história da África e da cultura e memória dos afrodescendentes. Todos afirmam a especificidade dos direitos coletivos a exigir políticas afirmativas (ARROYO, 2007, p.165).

Um grande desafio para a educação do campo é a formação de uma proposta pedagógica que inclua as influências do contexto urbano/campo e campo/urbano, pois a intenção não é segregar as duas realidades, mas sim trazer para todos o direito à valorização de suas especificidades. Como afirma Arroyo (2004) é impossível e desnecessário dissociar os espaços, mas da condição para que todos tenham direito a educação de qualidade sabendo que,

Há traços culturais do mundo urbano que passam a ser incorporados no mundo rural, assim como há traços do mundo camponês que voltam a ser respeitadas, como forma de resgate de alguns valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracterizou no nosso processo de desenvolvimento (ARROYO, 2004 p. 33-34).

Os saberes e culturas do campo variam com as formas de produção, de cultivo da terra ou do trabalho de cada região, o currículo generalista muito encontrado ainda nas escolas do campo não são adequados. Sendo assim, somente a partir da compreensão do contexto que a escola apresenta é construído o currículo da escola, o currículo não pode ser dissociado da vivência da comunidade. A concepção do currículo vai além do aspecto textual, documental

ou orientação de conteúdos, mas está presente em toda a realidade escolar, sendo assim, é essencial pensar em toda a estrutura escola e comunidade.

A prática pedagógica descolonizada imprime a heterogeneidade identitária, a pluralidade de jeitos de ser e de pensar que questionam as relações de poder existentes. Dessa forma, a inclusão de professores urbanos no campo que não vivem nem atendem este contexto é uma preocupação para todos, pois podem ser repassados preconceitos com a própria comunidade.

Assim, notamos a necessidade do professor ser militante e participante dos movimentos camponeses, para que este leve em consideração que os alunos são seres sociáveis, e que suas práticas de ensino devem dialogar com os saberes construídos nos cotidianos considerando que os alunos são sujeitos históricos. Visto que, os processos educativos não se dão apenas no espaço escolar, Teberosky (2001) diz que, “sem dúvida os professores conhecem o assunto que devem ensinar, porém o processo de ensino e aprendizagem não comporta apenas conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado”.

É essencial que o docente da escola camponesa esteja consciente do que motiva as crianças a aprender, das suas individualidades e seu contexto, demonstrando os pontos relevantes pelos quais se passa o desenvolvimento contextual. Assim, estabelecer uma relação do aluno com o aprendizado escolar de tal forma que a aprendizagem se torne significativa e que a formação seja completa, dispendo desde os aspectos técnicos aos culturais e políticos. Logo, se efetivará uma educação integral e não apenas a inserção desses sujeitos nas escolas, “mas também da produção de conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento próprio da modernidade capitalista” (CALDART, 2009, p.44).

Portanto, a educação do campo necessita de interação com o meio social o qual participa como trazido por Arroyo, Caldart e Molina,

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, 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. (2004, p. 176).

Destarte, temos o campo como espaço de construção de conhecimento e formação humana, está qual deve ter apoio de uma escola que considere as individualidades dos seus alunos e de toda comunidade. Nota-se que, a maior parte dos contextos de escolas do campo

tem a organização das classes por turmas multisseriadas, sobre as características dessas Hage salienta,

As escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade reunindo grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio, de níveis de aproveitamento, etc. essa heterogeneidade inerente ao processo educativo deve ser afirmada na elaboração das políticas e práticas educativas para o meio rural, carecendo, no entanto, de muitos estudos para seu aproveitamento na organização do sistema de ensino, de forma nenhuma signifique a perpetuação de experiências preconizada de educação que se efetiva as escolas multisseriada (2006, p.5).

As classes multisseriadas são turmas constituídas por alunos de várias séries sob a responsabilidade de um único professor. Geralmente são destinados para lecionar nessas turmas professores que são considerados inaptos para atuar nas turmas das escolas da zona urbana ou muitas vezes por vingança e perseguição política. São docentes que, na maioria dos casos, não têm uma formação política e pedagógica para lidar com realidade do multisseriamento muito menos com a educação do campo. Ressaltamos novamente a necessidade de um professor militante e que participa da realidade da comunidade.

## **Metodologia**

Esta pesquisa está fundamentada sob uma perspectiva de abordagem qualitativa no estudo da prática escolar cotidiana. Foram realizadas estratégias como estudos bibliográficos, observações, entrevistas para métodos de coleta de informações.

Como observadora estive atenta aos diálogos, gestos, olhares e todas as expressões realizadas na classe durante a construção do relatório, assim pode-se captar melhor o que não é exposto verbalmente, mas também em outras formas de linguagens. Tais percepções são de fundamental importância e fornecem informações que ajudam a alcançar o objetivo pressuposto que, não é ‘julgar a prática do professor’, mas sim compreender sua metodologia. Devido à existência de diversos tipos de observação na pesquisa qualitativa, tomamos com técnica de coleta de dados a observação direta que de acordo com Ludke e André,

Permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva do sujeito, um importante alvo nas pesquisas qualitativas”. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender sua visão do mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações (1986, p.26).

Para entender o contexto da escola do campo é necessário conhecer a diferença entre educação no campo e educação rural, para compreender melhor o pensamento de Souza (2006), expõe a concepção de educação rural que expressa à ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como

lugar de atraso. Já a educação do campo expressa à força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, em uma perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável.

O desenvolvimento das observações foi feito com dez visitas com três horas cada, com observação das aulas de todas as disciplinas. O campo de pesquisa foi uma escola do campo no município de São Caitano localizado no agreste de Pernambuco. Uma escola nucleada e multisseriada com cerca de 60 alunos divididos em dois turnos e três turmas, a turma (A) educação infantil e 1º ano; turma (B) 2º e 3º; turma (C) 4º e 5º anos. Funciona em um prédio próprio e possuindo instalações físicas precárias. As aulas observadas foram da turma A, com a professora de educação infantil e 1º ano com total de 14 alunos.

### **Resultados e Discursões**

A observação e a reflexão do cotidiano escolar têm demonstrado alguns dilemas na prática pedagógica e na formação continuada dos professores. Desse modo é necessário priorizar a relação do professor-aluno e as especificidades das escolas do campo, respeitando os saberes dos educandos, visto que esses saberes são construídos na prática comunitária. Por conseguinte, temos que garantir o direito a uma educação de qualidade que auxilie o “processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade visando a uma humanidade mais plena e feliz” (ARROYO, 2004, p. 23).

Para análise estabelecemos algumas fontes de informações além das observações, foram elas: a) Plano anual da professora; b) Cadernos dos alunos; c) Livros didáticos. Ao observar as atividades do caderno nota-se que são genéricas, ou seja, utilizadas em qualquer ambiente que não necessariamente se contextualize a ele. Como explica Arroyo, “diretrizes generalistas que apenas aconselham ‘adaptem-se’ à especificidade da escola rural” (2007, p. 165). Dessa maneira, os alunos não têm a oportunidade de refletir sobre a cultura em que vivem, sendo negado o direito de um estudar dentro de seu contexto de forma significativa. Ao abordar um conteúdo relacionado ao seu dia a dia o aluno terá a possibilidade de aprender mais e ao mesmo tempo de construir sua identidade.

Quando observamos o planejamento enxergamos uma cópia do urbano e a falta de conteúdos relacionados a vivências da comunidade. Percebemos a disciplina de história romantizada e decaída, com criação e personagens estereotipados criados pela perspectiva eurocêntrica, uma geografia majoritariamente urbana, conteúdos de ciências genéricos e uma alfabetização da linguagem matemática portuguesa pouco reflexiva.

É proposto por Arroyo e Fernandes “uma educação que valorize a vida no campo: uma escola com identidade própria” (1999, p.54). Sabendo que nenhum contexto é igual ao outro, mesmo entre as escolas do campo existem suas diferenças, por exemplo, uma escola campesina do Sul a uma escola campesina do Nordeste, as formas que as pessoas vivem e suas culturas são muito diferentes. Por isso, à necessidade que os conteúdos abordados na sala de aula tragam as características da comunidade e não apenas os universais, como se todas as escolas do campo apresentassem o mesmo contexto, para que assim os alunos consigam construir suas identidades.

Notamos também que há uma falta de participação da comunidade na escola, essa que fica restrita em levar e buscar as crianças durante os dias letivos, nada se pode perceber sobre a participação das famílias no dentro do contexto escolar como colaboradoras para o processo de ensino das crianças. Outro ponto, é que também não foi notado o incentivo para que houvesse essa participação.

Quanto à observação do livro didático, o livro utilizado é o do 1º ano da coleção Nova Girassol - Saberes e fazeres do campo 2016, 2017 e 2018. Em relação às atividades foi observado que a professora reproduz o que o livro apresenta, sem fazer novas reflexões a cerca da problemática nem incentivar que os alunos pensem sobre os temas trabalhados nos livros. Dessa forma, “num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão” (SILVA, 2007. p. 89), nessa visão, o questionamento das relações de poder existentes precisam ser mecanismos de luta e resistência para superação dessas estruturas.

A organização da turma é seriada, com dois grupos divididos entre educação infantil e primeiro ano. No entanto, foi encontrada uma contradição durante a entrevista, já que a docente durante a entrevista trouxe falas que reconhecem que a multisserie pode colaborar no processo de ensino e aprendizagem. Apesar de reconhecer as possibilidades da multisserie a docente organiza a turma de forma seriada, compreendemos que, a professora teve acesso a informação, mas que ela não conseguiu fazer reflexões a ponto de influenciar na sua prática.

Portanto, durante o relatório foi possível observar que não existem muitas características presentes nas aulas referentes à cultura campesina e o que foi apresentado não foi abordado de maneira adequada. Podemos perceber também, que a docente utiliza diversas atividades para efetuar seu trabalho com êxito, no entanto atividades cópias de uma escola urbana, em sua maioria atividades impressas e na louça esquecendo o ambiente rico que cerca a escola, como as plantas, animais e pessoas que podem vir a contribuir com o processo formativo das crianças.

## Conclusão

Resultamos através de dados coletados, observações, aplicações de entrevistas como também e não menos importante com base no nosso referencial teórico que, o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola investigada não priorizam os conteúdos que estão presentes na realidade social dos educandos.

Assim, podemos afirmar que situação da educação campesina da escola é crítica, “estudiosos afirmam que nossos problemas têm duas origens: nosso país continua sendo uma colônia moderna, regida pelo capital internacional; e a herança de 498 anos de uma sociedade profundamente desigual” (ARROYO, 2004, p. 42). A partir dessa definição é entrelaçando uma dinâmica onde, o governo administrador favorece apenas os interesses econômicos e financeiros, excluindo a vida social do campo e desvalorizando suas contribuições culturais não lhes garantindo seus direitos.

Além disso, atender as especificidades dos conteúdos é necessário para um trabalho de construção de identidade, do amor pela cultura, “uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação do trabalho com a terra” (ARROYO, 2004, p.57). A sociedade historicamente carrega um grande preconceito com a escola do campo, assim, trabalhar os valores e saberes do campo faz com que as crianças conheçam o seu espaço, sem deixar de lado o mundo inteiro, propondo condições para que elas construam sua identidade e possam refletir sobre sua relação com a comunidade e com o mundo de forma crítica e emancipada.

Para uma melhoria na educação no campo consideramos necessárias mudanças em todos os setores desde a infraestrutura ao currículo, a escola deve abordar a temas específicos do campo além de dar informações sobre todos os outros contextos para não sair de uma hierarquização para outra. Políticas públicas que garantam programas para alfabetização de jovens e adultos; gestão democrática, participação da família, escolas públicas de qualidade para todos; inovações de estruturas e currículo; formação continuada dos professores; programas de valorização cultural e intercâmbios. Todas essas políticas não deveriam ser pauta de luta dos movimentos sociais já que elas são de direito, no entanto com a valorização do capital e do poder econômico as lutas são necessárias.

Dessa forma concluímos que, a maneira como o professor desenvolve o currículo dentro da sala de aula faz a diferença no processo de aprendizagem seja da aquisição de conhecimentos técnicos, da formação humana e da sua identidade e que esses processos devem ser conduzidos simultaneamente.

## Referências:

ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINAA, M. G. (Org.) **Por Uma Educação do Campo**. Pretrópolis, RJ Editora Vozes, 2004.

CALDART, R. S. **Por uma Educação do Campo**: Traços de uma identidade em construção, Brasília, DF: Articulação nacional Por uma Educação do Campo, nº 4. 2002

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FERNANDES, Bernardo Maçano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. Primeira conferência nacional “Por uma educação básica do campo”. Texto preparatório. **ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna; Por ima educação do campo. Petrópolis/; Vozes, 2004.**

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. Currículo e cultura. **FORQUIN, JC Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 27-35, 1993.**

HAGE, S. Mufarrej. "A Realidade das Escolas Multisseridas frente às conquistas na **Legislação Educacional.**" *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos. Caxambu: ANPED. CD ROM (2006).*

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LEITE, S.C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

Macedo, Elizabeth. "Currículo: política, cultura e poder." **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006

MIGNOLO, Walter D. NOVAS REFLEXÕES SOBRE A “IDÉIA DA AMÉRICA LATINA”:  
a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, v. 21, n. 53, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **LA IDEA DE AMERICA LATINA** a herida colonial la opción decolonial. 2007

MOLINA, M.C.; NÉRY Ir.; KOLLING, Edgar Jorge, **a educação básica e o movimento social do campo**. Copyright, 1999.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2007.

**SOUZA, M.A. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.12, n. 36, p. 443-461, set./dez. 2007.**