

## A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA CURRICULAR NAS “AMAZÔNIAS”: territórios, insurgências e re(existências)

*Jéssica Rochelly da Silva Ramos  
Kátia Silva Cunha*

### Resumo

Este artigo apresenta a educação do campo como política curricular nas “Amazônias”, discutindo a educação do campo não somente como território que se encerra na geografia do país, mas nas “Amazônias”, por se tratar de uma analogia a um campo complexo, híbrido, conflituoso e com demandas e disputas constantemente em jogo. Objetivamos compreender quais são as apostas e investimentos que os docentes fazem nos processos de traduzir e produzir contextualmente as políticas de educação do campo em tempos de centralização curricular. Com base em Laclau e Mouffe (2015), analisamos os sentidos das políticas, dos currículos, da educação do campo nas atuais políticas curriculares, seus territórios, os conflitos e suas formas de re(existir) à tentativa de centralização curricular expressas por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os nossos resultados apontam que os discursos de qualidade fundamentam uma base universalizante, a BNCC, esta que intenta sobre a demarcação de um espaço limitado para a manifestação das diferenças nos currículos e nas políticas das escolas do campo. Concluímos que, embora impere a centralização curricular nas atuais políticas curriculares, a educação do campo quando pensada alusivamente às “Amazônias”, repensa o campo conflituoso e tensões em que está inserida, e o sentido histórico e político de construção desse termo reclama pelo reconhecimento da diferença nas políticas, nos currículos. Portanto, atualmente apostamos na tradução e na produção contextual dos currículos e da política para a educação do campo, constituídas a partir de demandas e dos investimentos radicais que os docentes tensionam, movimentam, re(existem) e defendem no cotidiano das escolas do campo.

**Palavras-chave:** educação do campo; política curricular; diferença.

## RURAL EDUCATION AS A CURRICULUM POLICY IN “AMAZONIA”: territories, insurgencies and re(stocks)

### Abstract

This article presents rural education as a curricular policy in the “Amazonias”, discussing Rural Education not only as a territory that ends in the country's geography, in the “Amazonias” because it is an analogy to a complex field, hybrid, conflicted and with demands and disputes constantly at stake. We aim to understand what are the bets and investments that teachers make in the processes of translating and producing contextual policies of rural education in times of curricular centralization. Based on Laclau and Mouffe (2015), we analyze the meanings of policies, of curricula, of Rural Education, current curriculum policies, their territories, conflicts and their ways of re (existing) the attempt to centralize curricula expressed by a Common National Curriculum Base (CNCB). Our results show that, quality speeches support a universal base, CNCB, the latter intends on the demarcation of a limited space for the manifestation of differences in the curricula and policies of rural schools. We concluded that, although curriculum centralization prevails in current curriculum policies, rural education, when thought allusively to “Amazonias”, the conflicting field and tensions in which it is inserted are rethought, the historical and political sense of construction of this term demands recognition of the difference in policies, in the curricula. Therefore, we currently bet on translation and contextual production of curricula and policy for rural education, constituted from demands and radical investments that teachers intend, move, re (exist) and defend in the daily life of rural schools.

**Keywords:** rural education; curriculum policy; difference.

## LA EDUCACIÓN DEL CAMPO COMO POLÍTICA CURRICULAR EN “AMAZONIAS”: territorios, insurgencias y re(acciones)

### Resumen

Este artículo presenta la educación rural como una política curricular en las “Amazonas”, discutiendo la educación rural no solo como un territorio que termina en la geografía del país, en las “Amazonas” porque es una analogía de un campo complejo, híbrido y conflictivo. y con demandas y disputas constantemente en juego. Nuestro objetivo es comprender cuáles son las apuestas e inversiones que los docentes hacen en los procesos de traducción y producción de políticas contextuales de educación rural en tiempos de centralización curricular. Con base en Laclau y Mouffe (2015), analizamos los significados de las políticas, los planes de estudio, la educación rural, en las políticas curriculares actuales, sus territorios, conflictos y sus formas de re(existir) el intento de centralizar los planes de estudio expresados por un Base Común del Plan de Estudios Nacional (BCPN). Nuestros resultados indican que, los discursos de calidad respaldan una base universal, el BCPN, que tiene la intención de demarcar un espacio limitado para la manifestación de diferencias en los planes de estudio y las políticas de las escuelas rurales. Llegamos a la conclusión de que, aunque la centralización curricular prevalece en las políticas curriculares actuales, la educación del campo cuando se piensa alusivamente a las “Amazonias”, el campo conflictivo y las tensiones en las que se inserta se repensan, el sentido histórico y político de construcción de este término exige el reconocimiento de la diferencia en políticas, en currículos. Por lo tanto, actualmente apostamos por la traducción y la producción contextual de planes de estudio y políticas para la educación rural, constituidos a partir de demandas e inversiones radicales que los docentes pretenden, mueven, re(existen) y defienden en la vida cotidiana de las escuelas rurales.

**Palabras clave:** educación del campo; política curricular; diferencia.

### INTRODUÇÃO

As reformas educacionais no século XXI apresentam preocupações e discussões em torno de definições de conhecimento, habilidades, valores e, mais recentemente, o discurso da necessidade de “competências” que sejam consideradas e posicionadas como indispensáveis para a formação escolar. Mas não tão somente nos dias atuais, a educação do campo no Brasil tem sua luta pautada inicialmente pela crítica à centralidade do conhecimento urbano — com fortes tendências europeias — como centro da educação pensada para os povos do campo.

Nesse texto<sup>1</sup>, a educação do campo nas “Amazônias” é entendido para além de um espaço geográfico do país. Alusivamente às “Amazônias”, tratamos este termo para tentar representar, conceitualmente, as lutas por uma educação do campo, envolvendo a extensão de terra para a agricultura, a terra, as águas e as florestas, da várzea, da terra-firme, e também do assentamento que representa. É campo no sentido político e ideológico de construção histórica desse termo, afirmado como lugar de vida e da diversidade, por autores como Arroyo, Caldart e Molina (2011).

As reformas curriculares são pensadas para contemplar as mais diversas realidades, e diante dessa afirmação, apresentamos esse termo “Amazônias” já que ele representa a diversidade de sentidos que a educação do campo abarca no país. A educação do campo no estado do

<sup>1</sup> Esse texto foi construído a partir da tese de doutorado em andamento *Os sentidos produzidos nas políticas curriculares e nos currículos para a educação do campo em um contexto de centralização curricular: uma análise das escolas do campo no município de Brejo da Madre de Deus – PE*, desenvolvida pela autora sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Katia Silva Cunha no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O presente trabalho / projeto é financiado pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

Amazonas é compreendida como educação destinada aos povos do campo, da floresta, ribeirinhos, como consta nos documentos oficiais. Por isso, utilizamos essa denominação de forma metafórica, de modo a representarmos o campo conflituoso, o sentido político e ideológico da construção histórica que esse termo carrega, afirmando-o como lugar de vida, da diversidade, mas como um campo em construção, conflituoso, em movimento, em permanente tensão por educação *no e do* campo.

O discurso de qualidade ganha destaque nas discussões empreendidas nas comunidades epistêmicas, assim como nos embates e articulações políticas, tornando as políticas de avaliação, de currículo e de formação de professores, campos de embates e de interesses divergentes. Essas três categorias que fundamentam os dissensos, são reconhecidas como centrais nas reformas educacionais brasileiras, sendo constituídas, portanto, como expressão de luta de interesses antagônicos e conflituosos. Tais políticas, consistem em um campo de forças sociais que disputam a prerrogativa de definição da concepção de qualidade que se intenta construir na educação.

Nesse cenário, as políticas curriculares vêm atuando acentuadamente em ações e reformas educacionais que visam o controle do conhecimento, do currículo, da docência, da avaliação ou do trabalho docente, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei federal n. 13.415 de 2017. Não obstante isso, as discussões sobre políticas de currículo e de constituição de bases universalizantes têm sido muito imperativas, e embora não seja uma discussão nova, sua memória discursiva nos remete à tentativa de fixar conhecimentos comuns a serem ensinados e a serem aprendidos, normatizados em uma base curricular, como aponta Lopes (2015a; 2015b), Macedo (2014; 2016; 2018), Dias (2009), e Dias e Lopes (2009).

A partir de estudos bibliográficos e documentais empreendidos nesse texto, buscamos analisar a educação do campo nas atuais políticas curriculares do Brasil, precisamente, de que modo essas reformas curriculares arraigadas no discurso de qualidade da educação têm invisibilizado as lutas históricas que constituem políticas para a educação escolar dos povos que no campo vivem, os saberes, esses sujeitos? Quais tensões e flutuações são provocadas na prática discursiva dos docentes a partir de seus investimentos e das traduções que realizam das políticas de educação do campo nessas escolas?

Mediante essas indagações e da análise proposta em perspectiva discursiva baseada em Laclau e Mouffe (2015), para políticas curriculares para a educação do campo, levantamos o seguinte pressuposto: os profissionais, especialmente nas escolas do campo em estudo, têm iniciado um processo de busca individual da formação para atuar nessas escolas frente ao que está proposto nas normativas que regem a educação do campo. Nesse sentido, partimos da premissa de que os docentes que lecionam nas escolas do campo, atores responsáveis por (re)significar as políticas, por meio da tradução de tais políticas, fazem investimentos na defesa de uma educação *no e do* campo, caminhando e (re)existindo às tentativas de centralização curricular. Antecipamos ainda, que esses docentes enfrentam no seu cotidiano um processo de (re)construção de sua identidade enquanto docente do campo, por meio de buscas individuais de formação, e mesmo em cenários de centralização curricular como a BNCC, a política não cessa, e qualquer orientação centralizada seja em parâmetros, diretrizes ou em outros textos será sempre contextualizada e passível de enfrentamentos.

Esse texto se encontra organizado em quatro momentos. O primeiro momento apresenta as lutas empreendidas pelos movimentos sociais enfatizando a constituição da trajetória histórica da educação do campo como política curricular; o segundo momento consiste em discutir como a diferença, demanda principal nas articulações políticas em torno do direito à educação do campo de qualidade resiste nas atuais políticas e reformas curriculares para as escolas do campo;

além de, em um terceiro momento, ampliar o escopo de discussão sobre os contextos discursivos produzidos em torno de uma ideia de base e suas implicações para a formação humana; e em um quarto momento, para finalizar, tecemos algumas considerações acerca das principais ideias articuladas ao longo da discussão, enfatizando algumas críticas às atuais reformas educacionais no Brasil, especificamente, a escrita sob o nome de BNCC.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: HAVERIA UM INÍCIO? CONSTRUINDO SENTIDOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRODUZINDO POLÍTICAS**

Para maior elucidação da temática estudada, torna-se indispensável refletir acerca das perspectivas teóricas abordadas pelos autores sobre os movimentos sociais e a constituição e produção das políticas para a educação do campo no Brasil (ARROYO, 2004, 2015; RAMOS, 2018a; 2018b); as políticas curriculares em uma perspectiva discursiva (LOPES, MACEDO, 2011); além da análise do fortalecimento da centralização curricular a partir da Base Nacional Comum Curricular (MACEDO, 2014) e como ocorrem as negociações, articulações políticas e movimentos na defesa da democracia e da diferença nas políticas (LACLAU, MOUFFE, 2015), especificamente nas Políticas Curriculares para a Educação do Campo.

### **Os movimentos sociais e a constituição da educação do campo como política curricular**

Nesta seção, iniciamos a discussão acerca da trajetória dos movimentos sociais do campo, nas entrelinhas da constituição de políticas públicas para a educação do campo, além dos vários conflitos e os embates que estes sujeitos-atores vêm ocasionando no seio dos debates e nas conquistas referentes à cidadania e participação, no âmbito das decisões políticas.

Diante disso, expomos a urgência em pesquisar e analisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo, principalmente o direito à educação *do* e *no* campo, uma educação de qualidade voltada ao reconhecimento da *diferença*. As especificidades desses atores políticos que reclamam seu direito se justificam na dimensão da luta pela terra, pela vida na terra, nas águas e nas florestas. Essa luta se expande na tentativa de garantir o direito à educação, pelo acesso à escola *do* e *no* campo, por igualdade de direitos, mas não igualdade que homogeneíza, mas igualdade que garante acesso e continuidade à formação dos povos do campo, desde a educação infantil ao ensino superior. As lutas se expandem durante o deslocamento da educação rural à educação do campo, quando outras demandas são articuladas, de modo a possibilitar a constituição de outras novas hegemonias, que levam em conta novos antagonismos sociais, discutindo nesses espaços de negociações as políticas, os currículos, as formações, entre outras questões.

As desigualdades sociais são várias e, portanto, deve-se ter um olhar curioso para essas desigualdades e dívida histórica, principalmente um olhar direcionado à dimensão educativa. Nas palavras de Arroyo (2006, p. 2014), podemos elencar essas desigualdades como:

Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica. Esclarecê-la, mostrar nuances ir fundo para ver o que caracterizou esses processos históricos. Esse enredo histórico que fez com que o pertencimento social, indígena, racial do campo tenha sido tão decisivo nas desigualdades em geral, mais especificamente nas desigualdades escolar e educativa.

Em conformidade com Arroyo (2006), no que concerne à importância de esclarecer as causas histórico-sociais que ocasionaram as grandes e diversas formas de desigualdades sociais, destacamos a atuação desses atores sociais organizados em articulações políticas. Essas articulações, sobretudo, têm em vista repensar desterritorializações, desigualdades, relações de inferioridade na relação poder-saber e o papel dos movimentos sociais frente ao processo de transformação social. Processo esse que se dá por meio do discurso da inclusão e da garantia de direitos, nas pautas das agendas políticas, e pelo reconhecimento de seres humanos pertencentes a uma sociedade não estagnada, ou seja, em constante formação / construção de um terreno, no qual operam as lógicas de justiça social e de democracia.

A relação dos movimentos sociais e educação pode se dar através de duas vertentes. A primeira, que corresponde à interação dos movimentos sociais ligados à educação; a segunda vertente que se dá pela ação educativa que ocorre no interior do movimento, todavia, ambas as vertentes se intercalando por serem compreendidas em ações práticas organizadas.

A relação movimento social e educação foi construída a partir da atuação de novos atores que entravam em cena, sujeitos de novas ações coletivas que extrapolavam o âmbito da fábrica ou locais de trabalho atuando como moradores das periferias da cidade demandando ao poder público atendimento de suas necessidades para sobreviver no mundo urbano (GOHN, 2011, p. 334).

Embora muitos autores discutam os movimentos sociais a partir de um paradigma unidirecional e tradicional que compreende o engajamento e luta política apenas por um viés de atuação, como a luta de classes, nos detivemos a fazer análise dos embates políticos que os movimentos sociais ao longo da história vêm escrevendo, por meio do enfoque discursivo proposto por Laclau e Mouffe (2015).

De antemão, situamos que os movimentos sociais são entendidos nesse escrito como um grupo de pessoas da sociedade civil organizada que, envoltos da consciência política e do político, de cidadania e de participação, organizam formas políticas de modo a articular elementos, nas políticas sociais e educacionais, direcionados a seus interesses e para as relações do grupo e dos indivíduos com o Estado, formando identidades políticas (LACLAU, MOUFFE, 2015).

Os movimentos sociais, nesse sentido, especificamente os movimentos sociais do campo assumem a postura de legitimar seus direitos a partir de mobilizações e de eventos diversos, colocando em pauta suas indignações e engatando posturas de desobediência civil, visando pressionar o Estado a rever suas culturas, identidades e necessidades advindas dessas, e posteriormente, a educação destinada aos povos do campo. Contudo, compreendemos que apesar de os movimentos sociais iniciarem sua trajetória de luta a partir das revoluções nas fábricas, tendo como principal demanda relações de classe, não se limitaram a esta categoria. Os movimentos ampliaram suas lutas de atuação para necessidades culturais e identitárias desses grupos, cujo principal interesse é incluir, nos termos legais, políticas públicas e políticas curriculares. Políticas essas voltadas a seus próprios interesses, e que nos espaços de educação, currículo e escola, apresentem e agreguem práticas discursivas a essas demandas.

Assim, iniciamos a discussão a partir da ideia de participação social nas decisões políticas e adentramos na discussão de democracia radical proposta por Ernesto Laclau e o papel dos novos antagonismos na busca pela participação nas decisões e nas agendas políticas do Estado. Ainda destacamos a condição do aprendizado do direito como categoria fundamental dos movimentos sociais, que colocam a escola como lugar de constituição do direito de todos os

povos do campo<sup>2</sup>. Não se trata de pensar os povos do campo como um grupo homogêneo, mas trata-se de saber que o campo é constituído por povos diversos, tais como camponeses, quilombolas e indígenas, entre tantos outros. Que esses povos possuem saberes, modos de viver, culturas diferentes e que essas questões precisariam entrar na luta pelo direito à educação do campo, questionando-se principalmente “[...] por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social?” (LOPES, MACEDO, 2011). Nesse sentido, a demanda por educação, por conhecimento, constitui-se como a principal demanda desses grupos na luta pela escola *do e no* campo, sendo esboçada na *Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, realizada em 1998.

Não obstante a complexidade que envolve a constituição dos povos, principalmente em se tratando da educação do campo, nos reportamos ao termo povos do campo, considerando não apenas os trabalhadores e trabalhadoras do campo, mas também incluindo outros povos que vivem no campo, a exemplo de quilombolas, ribeirinhos, pescadores, das florestas, entre outros, como versa o inciso I do § 1º do Decreto n. 7.352 de 4 nov. 2010:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho do meio rural; [...] (BRASIL, 2010).

Os movimentos sociais radicalizam e repolitizam o direito ao conhecimento e, ao mesmo tempo, à escola, mas não apenas como instituição voltada puramente ao ensino de conteúdo, mas uma escola que nesse contexto de lutas é tida como o lugar do exercício do direito, da reprodução e materialização da existência de uma identidade diversa, buscando nesse espaço o(s) lugar(es) da humanização.

O que os novos movimentos do campo buscam nos embates e conflitos com a sociedade política é uma educação voltada aos povos camponeses, vislumbrando conquistar, pela luta, o direito à escola do campo, uma escola no território camponês e pensada a partir dos saberes dos povos do campo (ARROYO, 2014). Um dos objetos políticos que integram a pauta dos movimentos sociais do campo, é a busca do reconhecimento do campo como lugar de possibilidades, um lugar que possibilite o sujeito do campo a ficar e não a migrar para a cidade. O direito à educação para os movimentos sociais do campo parte de uma relação mais ampla, surge da ideia do direito à humanização e à vida, direitos esses fundamentais e presentes na Constituição Federal de 1988.

As conquistas dos movimentos sociais, no que concerne à busca pelo direito à educação de qualidade para os povos do campo “[...] revelam à teoria e ao fazer pedagógico a centralidade que tem a luta pela humanização das condições de vida nos processos de formação do ser humano” (MOLINA, 2006, p. 85).

Nesse sentido, Silva (2006, p. 86) ainda faz algumas ressalvas em relação aos movimentos sociais e aos direitos contestados na mesma direção de Molina (2006), evidenciando que:

Os direitos questionam as desigualdades sociais e recolocam o julgamento das questões sociais sob a ótica da igualdade, da diferença e da justiça, por isso, os direitos não estão restritos ao marco legal. O direito para ser direito não necessariamente precisa ser jurídico, mas ser reconhecido como tal. Portanto,

<sup>2</sup> A mobilização por educação do campo aparece pela primeira vez em 1997 no *I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária*, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); em seguida, no Fórum de Apoio à Reforma Agrária. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011).

os movimentos sociais requerem sujeitos ativos que tomam para si a definição de seus direitos e buscam seu reconhecimento efetivado.

Arroyo (2006, p. 106) corrobora a discussão dos direitos, especificamente nas pressões e tentativas de mudança do sistema educativo, para garantir efetivamente o direito à educação ao destacar que: “[...] os movimentos do campo poderão contribuir para dinamizar a escola”, tendo em vista que no campo do debate “[...] trazem a ideia de direitos. Colocam a educação no campo dos direitos”.

De fato, entendemos que os movimentos sociais do campo exercem — em seu processo educativo de luta pelo seu reconhecimento, enquanto sujeitos de direitos — um caráter educativo de radicalização, organização e ação política, no que concerne às exigências de participação, de direito, de busca por uma democracia radical para a libertação do sujeito. Compreendemos ainda, a necessidade de entender discursos e contextos que essas lutas e discursos de resistência acarretam no âmbito das mudanças e transformações sociais e na elaboração de políticas públicas. Por eles, enfatizam-se as conquistas e o reconhecimento desses atores de direitos na sua construção como sujeitos legais, de cultura, de identidade e de memória e, principalmente, na sua reafirmação como sujeitos de direitos.

Os movimentos sociais iniciam um processo de protagonismo na luta pelo direito à educação e pelo reconhecimento social, estabelecendo relações intrínsecas e pressões advindas das resistências diante do Estado, e como instituição social que sofre sanções e reformulações a partir de tais conflitos.

No que diz respeito às lutas dos grupos de resistência pelo reconhecimento de suas identidades plurais, compreende-se que se faz indispensável às pesquisas de políticas públicas para a educação do campo, o entendimento sobre o percurso que as lutas sociais promoveram no país, tanto em termos de garantia de direitos quanto na elaboração de políticas públicas voltadas a questões sociais de emergência, entendendo o protagonismo dos movimentos sociais como elemento crucial na formulação dessas políticas.

Por fim, fica o entendimento de que esses sujeitos organizados da sociedade civil se unem a partir da resistência para lutar por seus direitos, nesse caso, pelo direito a uma educação *do e no* campo de qualidade. Essas articulações políticas, engendradas nesse terreno de negociações e mobilizações, se dão em torno de um ponto nodal, ou seja, um ponto privilegiado de articulação na busca pela representação de uma nova ordem hegemônica, diferenciada, de um novo discurso. Esse novo discurso, resultante dessa prática articulatória, faz surgir uma nova ordem, agora mais democrática e ao mesmo tempo civil.

Por fim, seguimos com esse estudo na tentativa de entender como se dá essa constituição da política de educação do campo e como ocorre o deslocamento *do rural ao do e no campo* no Brasil, articulados à compreensão de como ocorrem processos e contextos das políticas de educação do campo considerando, sobretudo, as políticas em sua produção instável e contingente. Buscamos, assim, analisar as políticas de educação do campo em sua feitura — uma política que não se encerra no escrito nem se desloca para um espaço do vivido — mas que exige uma articulação entre suas diferentes dimensões, defendendo que nesse espaço da tradução há possibilidades para negociação na / com a diferença, e que essa articulação exige mobilização política (MACEDO, 2006), podendo possibilitar ou limitar os sentidos contextualmente considerados nas políticas.

## O lugar da diferença nas políticas e nos currículos para as escolas do campo

A realidade brasileira vem mostrando, historicamente, fortes desigualdades econômicas e sociais que alguns grupos, tratados socialmente como inferiores, enfrentam. Nesse sentido, podemos destacar os povos camponeses que, ao viverem nas áreas rurais, historicamente consideradas como “lugar do esquecimento”, não teriam direitos aos princípios base da cidadania, somente ao trabalho na agricultura.

No Brasil, as discussões sobre a educação em direitos humanos (DH) se fortaleceu principalmente no fim da década de 1980 (BRASIL, 2013), a partir dos processos de redemocratização do país e das experiências de profissionais liberais, universidades e organizações populares que, de forma pioneira, se lançaram na luta por esses direitos.

As lutas e movimentos sociais do campo que buscam incessantemente expor suas indagações nas discussões acadêmicas e entre os governos, denunciam as desigualdades que sofrem, inclusive no que concerne às questões educativas, pois ao lutar por uma educação respaldada em suas identidades e valores socioculturais, nos traz à reflexão que há uma dívida histórica — dívida que em sua completude atinge diretamente o atendimento educativo, bem como veicula e marginaliza os conhecimentos desses povos do campo.

Sobre a questão da invisibilização desses sujeitos de direitos, inclusive a uma educação de qualidade, questão essa que permeia os debates contemporâneos, concordamos com Miguel Arroyo (2006, p. 104), no que diz respeito à importância de analisar os direitos desses povos tidos historicamente em um universo subalternizado e sem o usufruto dos direitos universais. De acordo com o autor, torna-se necessário “[...] pesquisar como estas desigualdades marcam profundamente a construção ou a não-construção do sistema educativo, de políticas educativas, de garantias de direitos, especificamente do direito à educação. Marcam a própria escolarização e a escola”.

Nessa perspectiva, ao entender que a educação é um direito humano consagrado na Constituição Federal de 1988 compreendemos, a partir de Paulo Freire, que “[...] a cidadania é uma produção, uma criação política” e, portanto, só a população que conhece seus direitos é capaz de produzir e exercer socialmente sua cidadania plena. Compartilhando da mesma perspectiva, Flores *et al.* (2014, p. 10), ao citar Freire (2013) em entrevista, ressalta que “[...] a rigor, quem pensa e age através da noção de educação em & para os direitos humanos tem o dever político de trabalhar no sentido de produção da cidadania com os que estão faltosos dos direitos e deveres do cidadão”.

Sendo assim, nos propusemos a analisar a educação como uma proposta para além de documentos, situando a educação *em e para* os direitos humanos. Pretendemos analisar, no que está em jogo, qual tipo e para quem está destinada a educação, um direito consagrado, legitimado e negado a determinados povos, no que está sendo ofertado pelas instituições escolares e nas novas reformas curriculares. Será que a oferta compreende os direitos culturais desses povos? É na tentativa de responder essas indagações que discorreremos sobre a educação como forma de libertação e a prática pedagógica como ação humanizadora, formação humana.

Falar sobre direitos humanos implica a necessidade de um discurso coerente com as ações de todos os envolvidos no processo educativo. Nesse caso, o coletivo, as diferenças, são questões essenciais na discussão em educação. Educar para os direitos humanos dignifica o / a homem / mulher, faz dele / a protagonista de um projeto que tem como objetivo um mundo melhor, assegurando que o direito seja para todos.



Educar para os direitos humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa. Essa preparação pode priorizar o desenvolvimento da autonomia política e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade (BRASIL, 2013, p. 34).

Portanto, toda ação educativa que tem como eixo norteador os direitos humanos, sobretudo, prioriza e conscientiza sobre a realidade, possibilitando ao sujeito refletir sobre os problemas sociais e argumentar sobre eles, preparando-o por meio de uma educação para a transformação, trazendo para além de conteúdo, um conhecimento significativo para a vida. Assim, os processos educativos com enfoque nos direitos humanos tornam possível a afirmação das pessoas e dos grupos que deles participam a reafirmarem-se desde o lugar onde atuam e estão inseridos, pois compreendemos que é a partir de suas vivências e discursos que os sujeitos constroem suas visões de mundo e, de fato, se inserem na sociedade como agentes de transformação.

Paulo Freire (1980), como educador de grande importância na história da educação brasileira, ao discutir os valores culturais da humanidade e sua relação com os direitos humanos, enfatiza em suas obras o trabalho educativo do fazer o mundo e do agir sobre ele, transformando-o a partir da sua libertação, bem como reconhecendo as especificidades de uma educação que legitima identidades e direitos. Ainda no que concerne à educação, sobretudo, como um ato para a libertação, concordamos com o que afirma Freire (1980, p. 25): “[...] a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade”, ou seja, uma formação humana.

Quando nos reportamos e escrevemos sobre educação em DH, estamos nos referindo a uma educação *em e para* os direitos humanos, pois o que nos parece é que a educação falhou em algum momento, ou não aconteceu para todos como defendida na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Flores *et al* (2014, p. 11) fazem uma ressalva sobre essa temática, quando afirmam que “[...] talvez tenhamos que reinventar a educação justamente na dimensão da *Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos* como forma de construir novos caminhos para nós mesmos, os humanos”. Assim, concordamos com Barreiros (2009) que, ao analisar a diferença no âmbito do debate sobre cultura, enfatiza que:

A noção de diversidade, ao localizar-se no cenário da universalidade, acaba por aceitar a diferença, assume uma postura que reforça as marcas etnocêntricas e coloniais, cuja base encontra-se no sentido de tolerância. Enquanto a diversidade aloca, reconhece e relativiza conhecimentos culturais pré-dados, a diferença problematiza a divisão binária, que, por ser ambivalente, quebra o reconhecimento e possibilita a negociação. A nosso ver, tratar a diferença dentro da perspectiva da diversidade, como marca da distinção, é uma forma de domesticar a diferença, pois gera uma ilusão de harmonia pluralista para criar consenso (BARREIROS, 2009, p. 41).

Nesse sentido, na perspectiva de entender o local das diferenças numa concepção de educação *em e para* os direitos humanos, se faz necessário rever a ótica da diferença nos currículos como relação binária ou como forma de domesticar as diferenças, tal como historicamente se apresentou nos currículos, inclusive nos currículos das escolas do campo.

Uma visão alternativa de direitos humanos que assuma a diferença como eixo, pode ser constituída a partir de um olhar que considere a heterogeneidade do social e a democracia pluralista, baseada na compreensão de que “[...] o conflito que a diferença produz é constitutivo

do social e do político, o que torna inerradicável”, tal como nos propõe Mouffe (2005) a partir da perspectiva de democracia radical no projeto político de “democracia agonística”, essa que intenta sobre a criação de espaços de dissensos criando instituições por meio das quais esse projeto possa se manifestar.

Portanto, ao assumir esse compromisso teórico e político, a concepção, o esforço de ressignificar os direitos humanos e a busca por uma meta para a escola que corresponda à afirmação do outro como “[...] adversário legítimo nos espaços de disputas hegemônicas, ideia que rejeita o caráter universalista dos direitos humanos por reconhecer no universal um particular hegemônico” (RAMOS, 2011, p. 197), esse último [o outro] constitui uma ideia que o discurso da universalização voltado à promoção da igualdade tenta ocultar.

Os autores nos remetem à reflexão da urgência na necessidade de construir novos caminhos para se chegar numa educação igualitária, uma educação que contemple as diferenças dos sujeitos, problematizadora, geradora de conhecimentos e conteúdos de acordo com as pautas das demandas sociais, que reconheçam e ouçam as culturas, as identidades e os contextos dos grupos inferiorizados socialmente.

A educação *em* direitos humanos e *para* os direitos humanos vislumbraria uma formação cidadã — uma formação humana — uma “[...] formação dos ‘sujeitos de dignidade’. E sujeitos de dignidade são todos os humanos” (FLORES *et al.*, 2014, p. 14), rompendo com os laços impostos historicamente por aqueles que educam numa cultura ordinária, eurocêntrica, baseada em padrões e estereótipos tidos como superiores, advindos dos processos históricos da colonização. Dessa forma, é possível ver as marcas de uma educação que se distancia dos preceitos de formação humana nas reformas curriculares atuais, essas que muitas vezes enfatizam projetos de formação que visam à homogeneização e padronização do ensino, desconsiderando os saberes, os sentidos e as identidades daqueles que estão envolvidos no processo educativo, ou seja, a produção contextual dos currículos.

### **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o contexto discursivo produzido em torno de uma ideia de *base* e suas implicações para a formação humana**

A ideia de um currículo educacional único, comum a todo o país, vem-se configurando como política pública de educação desde 2015, como desdobramento do Plano Nacional de Educação (PNE) e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Proposta pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria da Educação Básica, obteve em 2017 a aprovação legal para entrar em vigor e, embora tenha passado por análises e discussões, vem dividindo opiniões, por se tratar de tema polêmico e que pode trazer impactos de ordem significativa para o âmbito social e nacional. A intenção gira em torno de garantir o acesso de maneira igualitária a conhecimentos historicamente produzidos, acumulados, e pré-selecionados, para todas as regiões do Brasil, possibilitando que uma gama de conteúdos de diversas áreas do currículo seja alvo de estudos de todos os estudantes da educação básica, independentemente da localidade em que se encontram inseridos. Sobre isto, o documento que vem orientando essa construção afirma que:

A BNCC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas à escolha

de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização (BNCC, 2017, p. 15).

O que entra em questão é a indagação: o que está por trás da elaboração de um documento que visa homogeneizar o acesso ao conhecimento? Que sentidos perpassam a decisão de implantar uma formação que, em sua maior parte, dará ênfase a determinados conteúdos, muitas vezes sem buscar saber se estes são, de fato, relevantes para o contexto de vida dos sujeitos em formação? Que critérios serão utilizados para selecionar os conteúdos que devem compor o currículo comum para todo o Brasil? Quem os elaborará? Que tipo de formação está sendo elencada para evidenciar que tipo de sociedade, já que, conforme afirma Gatti *et al.* (2011, p. 35), “[...] as políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola”. Considerando que o sistema educacional não pensa nem age sozinho, mas recebe interferências de outros setores da sociedade, principalmente de cunho privado, como os organismos multilaterais, se faz imprescindível compreender as reais intenções da homogeneização curricular que está sendo proposta (MACEDO, 2014).

A elaboração de uma política educacional não se dá desprovida de interesses. Na disputa por poder, diferentes grupos entram em confronto para defender os mais variados tipos de pautas e a pressão em torno de determinadas demandas sociais tem forte influência para a entrada de políticas na agenda. Se são permeadas de sentidos, as políticas são configurações discursivas, resultantes de uma prática social engendradas por sujeitos em um tempo histórico e em um contexto social, como nos explica Cunha (2013, p. 270), “[...] os sentidos são criados nas relações sociais e históricas, quando os sujeitos buscam dar significado às coisas, ao seu fazer e seu viver. Este processo de significação é contingente, social, político e histórico”.

Como é possível observar no documento que rege a BNCC (2017), além de objetivos que visam ao desenvolvimento de valores e princípios morais, outros interesses perpassam a proposta, como, por exemplo, a contribuição para que sejam fabricados materiais didáticos, bem como novos direcionamentos à formação dos docentes que atuam na educação básica, para que atendam as proposições da Base. É possível perceber que interesses mercadológicos também são o alvo da implantação de uma BNCC (MACEDO, 2014).

Dessa forma, compreendemos que não há um sentido único em tal política curricular, mas sentidos, que “[...] são determinados por sua relação com outros elementos” (FERREIRA, 2011), que visam tornar viáveis benefícios a determinados setores da sociedade e que podem deixar de considerar a diversidade cultural que engloba a formação social brasileira, o povo, que será o alvo dessa Base.

Nesse sentido, ao analisar as políticas curriculares e seu caráter democrático e sua abertura para o dissenso, nos posicionamos nesse debate contrariamente à proposta da BNCC, e de toda forma de controle curricular que tente definir conhecimentos universais, nas várias tentativas de formulação de um currículo comum, reduzido, sobretudo, a um quadro de conhecimentos comuns. Relevante é problematizar a própria noção de currículo comum, modelos de formação e confrontar uma série de pressupostos que fundamentam e são defendidos e empreendidos com esse projeto da BNCC.

Lopes (2018, p. 23) destaca que entre esses pressupostos que não vêm sendo postos em questão pela BNCC, podemos citar brevemente:

A insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), a redução

da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e alunas terão credenciais / padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum.

Essas afirmações e os impasses gerados se justificam na medida em que se simplifica o debate pedagógico e justifica-se a centralidade curricular representada pela BNCC, destacando que nosso movimento político, ao ser contrário a essa centralidade, considera que as possibilidades políticas do currículo podem ser ampliadas de forma a confrontar com o que se julga certo e estabelecido. Dito de outro modo, mesmo com a BNCC aprovada é relevante que se potencializem leituras divergentes e conflitantes acerca da centralização curricular, de modo a possibilitar que sujeitos-atores-autores possam investir radicalmente no contexto da prática, com traduções e produções contextuais, coerentes e coesas com a democracia, nas políticas e nos currículos.

Ainda de acordo com Macedo (2014), o que ocorre na elaboração das políticas de currículo é um universalismo epistemológico e eurocêntrico, que reduz a possibilidade do reconhecimento dos sujeitos em sua diversidade sociocultural, de identidades plurais e multifacetadas, reforçando os modelos educacionais advindos em sua essência desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Esses PCNs eram pautados na pedagogia da competência, no “aprender a aprender”, reforçando na base “[...] a concepção de formação humana, enquanto adaptação constante e dinâmica dos indivíduos às necessidades do mercado”. [Também eles buscaram instituir] “[...] formas de controle para verificar a ligação entre o ‘currículo unificado’ e o ensino na escola” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 114), sendo exemplos da criação dessas formas de controle, no que se refere ao ensino fundamental, as avaliações externas, pela criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Por fim, partimos do entendimento de que “[...] o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atendendo demandas e necessidades que não são homogêneas” (LOPES, 2018, p. 24), pois sujeitos diferentes constroem saberes diferentes, não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem durante suas vivências nas mesmas experiências de vida, e assim, “[...] não constroem os mesmos projetos de futuro”. Dessa forma, não se faz necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo e, ao apostar na noção de tradução como ideia relevante para se pensar teoricamente os processos de interpretação das políticas de currículo, consideramos que tampouco é possível que o currículo seja igual.

Por maior detalhamento que se tenha em uma base curricular ou em qualquer proposta curricular, sempre terá seu texto interpretado de diferentes maneiras nas escolas, sendo essa proposta, essa política, lida e interpretada contextualmente de formas diferentes (LOPES, 2018). Formações diferentes de professores e professoras, as diferentes condições de trabalho nas escolas, histórias de vida dos estudantes, suas identidades e territórios, saberes práticos e teóricos, salários e comprometimentos de docentes distintos com a prática educacional, interesses diferentes, e as mais dinâmicas e diversas relações entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. Esse movimento de tradução das políticas e interpretação é uma articulação no contexto da prática cheia de sentidos e significados, pois consideramos que, em alguns momentos, a prática — que também é discurso — pode realmente ultrapassar o texto da política (BALL *et al.*, 2016).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS – CHEGANDO EM UM FINAL OU APENAS INICIANDO O PROCESSO DE RE(EXISTIR) ÀS ATUAIS REFORMAS CURRICULARES?**

A educação de qualidade é responsabilidade do Estado e de governos que, por meio de financiamentos e de políticas comprometidas com os interesses da sociedade, constituirão as condições objetivas e subjetivas para que a alcancemos (VEIGA, SILVA, 2008). Assim, essa responsabilização é inegociável e não pode assumir contornos distantes dos interesses e demandas sociais.

Nos dias atuais, têm aparecido constantemente preocupações e discussões em torno de definições de conhecimento, habilidades, valores e, mais recentemente, consideradas e posicionadas como indispensáveis para a formação escolar, sendo essas as justificativas e os discursos que integram as novas reformas educacionais.

No caso específico das reformas e políticas atuais pensadas também para a educação do campo, a diferença não pode operar a partir de conjuntos de conhecimentos tidos ao mesmo tempo como comuns e diversos, como retrata o próprio texto da BNCC, que seleciona e determina conhecimentos básicos a serem ensinados e aprendidos nas diferentes regiões do país, principalmente pelo fato de ter o Brasil um repertório imenso de diferenças regionais e ser culturalmente tão diverso.

Desse modo, toda e qualquer reforma educacional não pode comprometer a visibilização da diferença e das demandas dos povos do campo. Tal responsabilização por parte do Estado e de governos não pode ser expressa por reformas carregadas de um discurso de qualidade que pouco contribui para a transformação das estruturas que embasam mudanças sociais, educacionais, econômicas, culturais e políticas. Acreditamos, ainda, que a qualidade do trabalho escolar é construída dentro da escola de forma autônoma, democrática, participativa e comprometida com os interesses dos estudantes, dos territórios, das identidades, da cultura, do lugar, da comunidade escolar mas, também, a partir de demandas dos sujeitos atores responsáveis pelos processos de tradução e da produção de políticas. Em outras palavras, não se pode pensar em qualidade da educação destituída de dois eixos que a sustentam: “[...] o da igualdade e o da inclusão” (VEIGA, SILVA, 2018, p. 46), tratando-os e investindo em políticas curriculares que reconheçam as diferenças e que as considerem nas avaliações, na formação docente, e nos currículos, para além dos processos que envolvem políticas das escolas do campo.

Pensar a educação com qualidade social, à luz de um enfoque pós-estruturalista e discursivo para políticas curriculares, a partir de construtos teóricos de Laclau e Mouffe (2015), significa ampliar o escopo de discussões acerca da temática, mas também os sentidos da educação do campo nas políticas curriculares atuais, em contextos em que perspectivas de centralização curricular se fortalecem com a BNCC para as escolas do campo, em cenário de centralização curricular. Pensar a análise de Políticas para a Educação do Campo nas “Amazônias”, como nos propusemos no início do texto, é entender que a histórica da educação do campo tem, em suas marcas, as lutas e as tensões que a região amazônica apresenta. É reconhecer que os seus sentidos históricos e políticos são construídos em campo conflituoso, de tensões, e que esse espaço de construção e de articulações políticas reclama pelo reconhecimento da diferença nas políticas, nos currículos.

Os resultados da pesquisa, ainda que contingentes, revelaram a luta por significação das políticas, dos possíveis currículos para os povos do campo, como forma de legitimar articulações políticas em torno de demandas que reconheçam especificidades dos povos do campo. Os sujeitos-atores e os docentes, no contexto da prática, se articulam de forma a legitimar em suas

práticas discursivas as Políticas de Educação do Campo ou a se colocarem em oposição a ela, vinculados a um projeto de educação *do e no* campo que se pretende defender / negociar.

No entanto, tentativas de controle do conhecimento, da política, do currículo, da avaliação são reformulados / reformados a partir de tensões e jogos de interesses entre a sociedade política e a sociedade civil, em nome de uma qualidade, de um horizonte ao qual se pretende chegar. Para isto, tomam em conta um discurso que reduz a produção da qualidade, ao ser entendida por determinados grupos hegemônicos – no contexto atual das reformas educacionais no Brasil — como medida, restringindo-a a resultados de exames, numa lógica de responsabilização dos sistemas de ensino e de pressão sobre os sujeitos, controlando as diferenças nos currículos, na avaliação e na formação de professores, de forma a padronizar o ensino para, só assim, segundo esse discurso, chegar a uma “qualidade”. Reconhecidas como centrais nas reformas educacionais brasileiras, constituem, portanto, a expressão de luta de interesses antagônicos e conflituosos. As políticas assim estruturadas consistem em um campo de forças sociais que disputam a prerrogativa de definição da concepção de qualidade que se intenta impor à educação.

Dessa forma, nos colocamos em desfavor dessa lógica, considerando que os sujeitos necessitam tecer críticas e alternativas no que concerne a essa produção de qualidade no cenário educacional. Sobretudo porque, quando tratamos de qualidade, principalmente no que concerne às Políticas Curriculares para a Educação do Campo, faz-se necessário ouvir os sujeitos, contemplar identidades, interesses, demandas constituídas a partir das articulações políticas nos embates protagonizados pelos povos que no campo vivem, e que estudam nessas escolas.

Ainda existindo bases universalizantes que tentam limitar a diferença nas políticas educacionais, “[...] os investimentos teóricos e políticos” (RAMOS, CUNHA, 2018a, p. 156) que os sujeitos / docentes fazem nos processos de tradução da política podem contribuir para a produção contextual do currículo, pois estando preocupados em interpretar os significados da diferença nas políticas curriculares de educação do campo, também se ocupam em saber de que forma o contexto social afeta a escola, o ensino, a cultura, a eles próprios. Além de apresentar como a produção da qualidade educacional nas escolas do campo, mesmo em tempo de centralização curricular, pode estar comprometida com a diferença nos currículos dessas mesmas escolas, entende-se ser impossível que a proposta atual estanque ou represente as diferenças a partir de uma Base, se considerarmos que políticas são produção cultural; que os currículos são constituídos por um hibridismo de tendências; assim como a cultura — que é híbrida — se movimenta no terreno do indecível (LOPES, BORGES, 2017).

Por fim, nos posicionamos em favor à produção contextual do currículo e das políticas curriculares, já que se faz necessário operar na indecibilidade até um ponto máximo, pois quando somos convocados a responder a partir do contexto — que é prática de significação —, somos convocados à decisão sem garantias, sendo o mais produtivo para políticas de currículo (LOPES, BORGES, 2017).

Nessa direção, uma base comum curricular, tal como a organizada no país sob o nome de BNCC, tende a reduzir a qualidade da educação a uma noção mínima de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos e ao cumprimento de expectativas de aprendizagens comuns. Logo, passa a ser identificada como resultado positivo em exames nacionais e internacionais, sendo o currículo movido e dirigido pelos rumos das avaliações externas, atribuindo-se a ideia de que é possível medir, comparar e avaliar conhecimentos-padrão de aprendizagem para alcançar resultados, muitas vezes lugares em *rankings*, como se conhecimentos fossem objetos, um dado a ser captado, registrado e distribuído (LOPES, 2018).

Defendemos, portanto, uma visão mais ampla e divergente da instituída nas políticas curriculares atuais, principalmente na BNCC. Para nós, educação é muito mais que ensinar

conteúdos, transmitir conteúdos e produzir resultados. Educação, em uma lógica irrestrita de qualidade de ensino, pode ser compreendida como expressão da cultura, como processos de identificação imprevisíveis e incontrolláveis ou, até mesmo, pode ser entendida como uma constante dinâmica entre permanência e mudanças, se considerarmos que a educação é formação para a vida e para o humano, ou seja, formação humana.

Esperamos que esse texto seja entendido como um convite aos docentes e aos sujeitos que podem investir teórica e politicamente nas políticas para as escolas do campo nos dias atuais. Faz-se mais do que uma aposta ou crítica às formas como o conhecimento ganha centralidade nas reformas curriculares atuais. Com esse estudo, convidamos os leitores a apostar conosco, a traduzir e produzir contextualmente currículos e a política para a educação do campo, a partir de demandas e de investimentos radicais que podemos tensionar, movimentar, re(existir), defender e produzir no cotidiano das escolas do campo.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez *et al.* A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para a reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, Curitiba: Ed. UFPR, n. 55, jan. / mar. 2015, p. 47-68.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Monica Castagna (orgs.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BARREIROS, Débora. *Todos iguais... todos diferentes*. Problematizando os discursos que constituem a prática curricular. 2009. 241f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- BRASIL. *Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 86, de 1 de fevereiro de 2013*: Institui o Programa Nacional de Educação do campo - PRONACAMPO. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília: Distrito Federal, n. 24, 4 fev. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: 2010.
- CUNHA, Katia Silva. A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação. *Revista Estudos Políticos*, n. 7, jul. / dez. 2013, p. 257- 276.

- DIAS, Rosanne Evangelista. *Ciclo de Políticas Curriculares na Formação de Professores no Brasil (1996-2006)*. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades – CEH, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.
- DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul. / dez. 2009.
- FERREIRA, Fabio Alves. Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. *Revista Espaço Acadêmico*. n. 127, dez. 2011. [mensal - ano XI, ISSN 1519-6186].
- FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; BARBOSA e MELO, Vilma de Lurdes (orgs.). *Educação em direitos humanos e educação para os direitos humanos*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. Cidadania é criação política. Entrevista ao Jornal *Ação* – Órgão Informativo da Associação dos Funcionários do Banco do Brasil – ANABB, 13 de maio de 1994. In: *Pedagogia da tolerância* (organização e notas: Ana Maria Araújo Freire). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 157-161.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*. Caxambu: Minas Gerais, v. 16, n. 47, 2011.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Tradução de Joanildo A. Burity; Josias de Paula Jr; Aécio Amaral. São Paulo: Inttermeios, Brasília: CNPq, 2015.
- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, Distrito Federal, 21 (45), p. 445-466, 2015a. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735>. Acesso em: 23 ago. 2017.
- LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (orgs.). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annabrumbe, 2015b.
- LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa [online]*. v. 45, n. 157, p. 486-507, jul. / set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>. Acessado em: 13 de jun. 2017.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.
- MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista (UFMG)*, v. 32, p. 45-68, 2016.



Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lang=pt). Acesso em: 28 ago. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum* (PUC-SP), v. 12, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 28 ago. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul. / dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>. Acesso em: 2 abr. 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinar: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 25, p. 11-25, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n25/31108.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.

RAMOS, Aura Helena. Educação em Direitos Humanos: o local da diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, Rio de Janeiro, jan. / abr. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100011). Acesso em: 28 mar. 2020.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva; CUNHA, Katia Silva. Políticas de currículo para a educação do campo: de que forma, se fazem os investimentos? *Revista Teias*, v. 19, n. 55, out. / dez. 2018a. p. 142-160. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37413>. Acesso em: 28 mar. 2020.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva; CUNHA, Katia Silva. Políticas de currículo para as escolas do campo: entre negociações e articulações políticas. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 871-894, set. / dez. 2018b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ramos-cunha.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 60-93.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). *Ensino Fundamental: da LDB à BNCC*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2018.

*Submetido em março de 2020.*

*Aprovado em abril de 2020.*

---

### Informações das autoras

Jéssica Rochelly da Silva Ramos

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/PPGE). Membro do Grupo de Pesquisa e Laboratório de Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC).

*E-mail:* [rochellyramos@hotmail.com](mailto:rochellyramos@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5406-5078>

*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8758497061682072>

Kátia Silva Cunha

Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Centro Acadêmico do Agreste. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea e do Programa de Pós-graduação em Educação Ciências e Matemática (PPGECM). Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Laboratório de Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC).

*E-mail:* [kscunha@gmail.com](mailto:kscunha@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9282-715X>

*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8333609070079117>