

CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Elisa Benjamim Mapossa¹

RESUMO

Este artigo enriquece o debate sobre as estratégias político-pedagógicas adotadas nas práticas curriculares que contemplem a realidade sociocultural dos jovens do campo numa perspectiva da pedagogia histórico-crítica, com intuito em manifestar o interesse de se estabelecer um currículo compatível para os sujeitos dessa realidade. A visão do ensino como um elemento dissociado ou separado do campo, no que diz respeito à cultura dos alunos, faz com que se perca a essência contexto onde se encontram inseridos. Assim, ao longo desta discussão buscar-se-á trazer reflexões sobre a relação entre a educação e a sociedade. Ao abordarmos acerca do currículo das escolas do campo numa perspectiva da pedagogia histórico- crítica nos referimos a uma ferramenta fundamental para estimular a discussão teórico-metodológica e reformular as diversas abordagens acríticas perante um cenário que se necessita de um olhar mais aprofundado e crítico. É preciso a criação de um currículo que contrapõe à forma vertical e fragmentada, sobretudo um currículo que abarca as atividades político-pedagógicas que contemplem a realidade sociocultural dos jovens do campo. Pois, isso exige, uma postura que resiste a não dominação das matrizes do modernismo que implicam universalizar as mesmas categorias de conhecimento, num aspecto de contextualização, a partir do contexto Brasileiro.

Palavras chave: Currículo; Escolas do Campo; Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This article enriches the debate on the political-pedagogical strategies adopted in curricular practices that consider the sociocultural reality of rural youth from the perspective of historical-critical pedagogy, with the aim of expressing the interest in establishing a compatible curriculum for the subjects of this reality. The view of teaching as an element dissociated or separated from the field, with regard to the culture of students, causes the essence of the context in which they are inserted to be lost. Thus, throughout this discussion we will seek to bring reflections on the relationship between education and society. When we discuss the curriculum of rural schools from the perspective of historical-critical pedagogy, we refer to a fundamental tool to stimulate theoretical-methodological discussion and reformulate the various uncritical approaches in a scenario that requires a more in-depth and critical look. It is necessary to create a curriculum that opposes the vertical and fragmented form, especially a curriculum that encompasses political-pedagogical activities that take into account the sociocultural reality of young people in the countryside. This requires a stance that resists the non-domination of the matrices of modernism that imply universalizing the same categories of knowledge, in an aspect of contextualization, from the Brazilian context.

Keywords: CV; Country Schools; Historical-Critical Pedagogy.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal do Piauí, em Teresina, elisa.mapossa@gmail.com

Introdução

Os povos do campo têm atuado historicamente no sentido de assegurar o direito a educação nas escolas do campo. Neste contexto, os camponeses lutam pela construção de projetos educativos que possam dialogar e problematizar a realidade sócio-histórica, política e cultural deste território. O debate sobre a educação do campo envolve a construção de modelos do currículo que problematizem a realidade social, política e econômica em que vivem os povos do campo, num diálogo com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2023).

Nessa perspectiva, é fundamental estimular a discussão teórico-metodológica acerca das teorias críticas do currículo, que favoreçam a superação das diversas abordagens acríticas que permeiam os projetos educativos desenvolvidos nas escolas do campo. É preciso criar um currículo que se contrapõe a forma vertical e fragmentada, a fim de forjar um currículo que abarca as atividades político-pedagógicas com vista a contemplar a realidade sociocultural dos jovens do campo, isto é, que articula com os saberes sociais produzidos pelos professores e alunos das escolas do campo.

Este artigo objetiva compreender as contribuições da pedagogia histórico-crítica para (re)construção do currículo das escolas do campo. Entretanto, para materializar este objetivo, teremos em conta o seguinte questionamento: Quais são os contributos da pedagogia histórico-crítica para (re) construção do currículo das escolas do campo que refletem a realidade sociocultural dos alunos?

O processo de elaboração e implementação do currículo das escolas do campo precisa respeitar as especificidades contextuais, no que se refere aos costumes, hábitos, valores e os processos organizativos dos diferentes povos. No entanto, o currículo que vigora nas escolas do campo tem sido alvo de muita discussão nos dias atuais, por ignorar a realidade sociocultural dos jovens do campo, voltando-se para uma visão urbanocêntrica do mundo. Diante desse cenário, os professores junto dos alunos nas escolas do campo têm atuado no sentido de construir alternativas educativas que favoreçam uma releitura crítica do campo, valorizando os diferentes conhecimentos e saberes produzidos naquele contexto a partir das práticas sociais dos sujeitos.

1. A inserção da pedagogia histórico-crítica nas escolas do campo

O marco histórico da pedagogia histórico-crítica está localizado na década de 1970, esta pedagogia não é oriunda de um movimento social específico. Este período é chamado de

efervescência e reorganização das instituições das lutas de massa no Brasil. É neste momento histórico em que o movimento sindical, os movimentos populares e a luta pela construção de instrumentos político-partidários para a disputa do poder pela classe trabalhadora ganha força, momento em que a pedagogia histórico-crítica emerge como teoria pedagógica, (Basso et al, 2016, p. 117).

Portanto, esta pedagogia vem ganhando sua adesão com mais vigor por parte dos educadores brasileiros, é compreendida como sendo uma teoria que debruça o verdadeiro sentido de ensinar, levando em conta a humanização dos indivíduos, suas realidades contextuais, sobretudo é uma estratégia fundamental para enfrentar as hegemonias dominantes.

Segundo Dermeval Saviani (2005) nos anos 1980, a pedagogia histórico-crítica surgiu como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas, quanto das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista.

A pedagogia histórico-crítica entende que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (Saviani, 2008b, p. 11). A construção de propostas curriculares distanciadas da realidade sociocultural do contexto rural contribui para que “muitas pessoas passam a negar sua própria condição camponesa, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico” (Machado, 2009, p. 194).

Deste modo, é necessário que as escolas repensem seus currículos, no sentido de construir um currículo que abra espaço de diálogo para diversos conhecimentos, não voltados apenas para assuntos escolares e acadêmicos, mas também que perpassam além do saber superficial, e que, sobretudo pauta pela democratização da educação. É nesse sentido que Veiga (1995, p. 82) afirma,

[...] o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo.

Nessa lógica de pensamento, os professores e os alunos do campo são instigados a desenvolver uma visão crítica sobre os aspectos políticos e ideológicos que estão abarcados no

âmbito de construção de seus currículos escolares. Nesse contexto, remete a desconstrução de ideias voltadas à neutralidade científica, difundidas sobre a produção das políticas curriculares. Porém, a neutralidade científica, limita tanto os educadores quanto aos alunos a terem uma consciência crítica do mundo, impossibilitando-lhes de promover uma intervenção na realidade social, visado sua transformação.

Para Lima (2013), a partir dessas reflexões, torna-se necessário que os educadores compreendam a produção do currículo como um processo vinculado à produção da vida das pessoas do campo, envolvendo suas singularidades, complexidades, contradições e até seus conflitos. Entretanto, o processo de construção do currículo deve estar para além da dinâmica de seleção e organização dos conteúdos, voltando-se principalmente para redefinição do papel da escola.

Nesse processo, os conteúdos precisam ser pensados, não como verdades absolutas e neutras, mas como saberes históricos e culturais construídos socialmente a ser questionados e confrontados com as experiências dos alunos. Assim, possibilitando a produção de novos conhecimentos produzidos “a partir do velho, negando-o e transformando-o num processo dialético de continuidade/ruptura” (Saviani, 2003, p. 73).

O currículo das escolas do campo deve compreender os alunos como sujeitos históricos e sociais, estando aberto para um diálogo entre os diferentes saberes que se entrecruzam no cotidiano da escola. O currículo é, antes de tudo, uma configuração dos modos de vida de habitar o mundo. O que significa que o currículo não pode ser pensado fora dos limites e possibilidades de seus beneficiários, (Pimentel, 2007, p. 20).

Desde o princípio da história do Brasil, nota-se que a educação do campo sempre esteve vinculada aos interesses do capitalismo, idealizada a partir do modelo que prima à sociedade urbano-industrial. Assim, a garantia do direito dos povos do campo à educação ainda é marcada por inúmeros desafios.

Portanto, desde o princípio da história do Brasil, nota-se que a educação do campo sempre esteve vinculada aos interesses do capitalismo, idealizada a partir do modelo que prima à sociedade urbano-industrial. Araujo e Menezes (2007, p. 7) afirmam que, no Brasil, desde os primórdios quem determina o que será ensinado (conteúdo), forma e importância social daquilo que se ensina e/ou aprende, são os grupos que detêm a hegemonia econômica, política e social, conforme seus interesses.

Assim, a garantia do direito à educação aos povos do campo ainda é marcada por inúmeros desafios. Dentre os vários desafios, os autores Lima e Melo (2016, p. 7), destacam as dificuldades com relação ao acesso à escola, acentuadas nos últimos anos, com o fechamento das instituições de ensino no campo e o deslocamento de crianças e adolescentes aos centros urbanos e/ou às comunidades pólos localizadas no meio rural.

Esse fato traz diversos problemas de ordem política, pedagógica e cultural, tendo em vista que os educandos são obrigados a deslocar dos seus territórios, enquanto espaços de referência na produção do conhecimento e desenvolvimento da cidadania. Entretanto, isso revela uma disparidade com que vem plasmado pelas Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, no Art. 2º, que pronuncia o seguinte:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2012, p. 30).

O fechamento das escolas do campo tem gerado impacto negativo tanto nos alunos, quanto nas comunidades brasileiras em geral, com maior índice na região Nordeste que é um dos pontos alvo afetado por esta causa. A tabela abaixo elaborada por Guimarães (2017, p. 39) citado por Reis (2021, p. 21), demonstra o número de escolas fechadas por região em alguns estados do Brasil.

QUADRO 1 - Fechamento das escolas do campo por região e estado.

FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL POR REGIÃO	
ULTIMOS 15 ANOS / DADOS INEP ANO 2014	
REGIÃO NORDESTE	
ESTADOS	ESCOLAS FECHADA
ESTADO DA BAHIA	872- ESCOLAS FECHADAS
ESTADO DO MARANHÃO	407- ESCOLAS FECHADAS
ESTADO DO PIAUÍ	377- ESCOLAS FECHADAS
ESTADO DO CEARÁ	375- ESCOLAS FECHADAS

REGIÃO NORTE	
ESTADO DO PARÁ	332- ESCOLAS FECHADAS
REGIÃO SUL	
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	107- ESCOLAS FECHADAS
ESTADO DE SANTA CATARINA	84- ESCOLAS FECHADAS
REGIÃO SUDESTE	
ESTADO DE MINAS GERAIS	290- ESCOLAS FECHADAS
ESTADO DE SÃO PAULO	59- ESCOLAS FECHADAS
ESTADO DO ESPIRITO SANTO	48- ESCOLAS FECHADAS

Fonte: Censo Escolar INEP/2014. Quadro organizado por Guimarães (2017) citado por Reis (2021, p. 21).

2.As estratégias político-pedagógicas adotadas nas práticas curriculares dos alunos do campo

A proposta de organização curricular através dos projetos didáticos favorece o desenvolvimento de uma reflexão mais aprofundada sobre o contexto sociopolítico e cultural da comunidade, dando uma nova dimensão ética e política ao fazer pedagógico da escola, atribuindo-lhe uma maior responsabilidade na construção coletiva de alternativas de transformação social. Neste sentido,

Os projetos são atividades importantes no cotidiano escolar, mas a organização da escola, para estar organicamente vinculada ao campo, de forma institucional, deve ir além dos projetos de trabalho. Os elementos constituintes da realidade e da vida camponesa necessitam ser inseridos na organização escolar também através dos currículos, ou seja, através da materialização científica de determinada área do saber, no caso, o campo e suas relações. Muitos podem afirmar que a questão do campo pode ser trabalhada em disciplinas como história, geografia, biologia ou ciências. Pode sim, mas a escola do campo tem direito de contar no rol curricular com disciplinas específicas, como introdução à agricultura, a própria educação ambiental, tópicos especiais, (Martins, 2008, p. 103).

Neste contexto, Paulo Freire (2005) no seu livro “Pedagogia do Oprimido” enfatiza a questão da práxis e o diálogo, destacando que o conhecimento ganha sentido da práxis quando gera uma transformação. Para o autor, práxis é um conjunto de reflexão e ação, o que nos remete a pensar, nem toda a atividade é práxis, mas sim toda práxis é atividade.

Esses cenários demandam a aplicabilidade da intencionalidade por parte de quem atua nas escolas, além de uma necessária abertura de espaço para esses profissionais, e até mesmo à própria comunidade, para que, coletivamente, participem da elaboração de planos e currículos (Pereira et al, 2020, p. 3). Desde o princípio da história do Brasil nota-se que a educação do campo sempre esteve vinculada aos interesses do capitalismo, idealizada a partir do modelo que prima à sociedade urbano-industrial.

Por esta razão, os movimentos sociais do campo assumiram o compromisso político de aprofundar as discussões e os estudos acerca do projeto político de educação a ser implementado nas escolas, em diálogo com os processos políticos e organizativos das comunidades, vislumbrando novas perspectivas de socialização e construção de conhecimento que favoreçam o empoderamento dos camponeses e o fortalecimento do projeto de sociedade que tenha estes sujeitos como protagonistas (Lima e Silva, 2016, p. 120).

Esses movimentos sociais no contexto rural vêm desempenhando uma função muito importante no que diz respeito a luta pelo direito a educação. Essas lutas constituem os fatores muito preocupantes no Brasil como um todo, tendo em conta que todos os cidadãos têm o direito a educação.

Não é qualquer teoria educacional e teoria pedagógica que vai garantir a organização do trabalho pedagógico da escola do campo e a defesa dos interesses históricos dos trabalhadores. Quando não há essa compreensão, corre-se o risco de inconscientemente desenvolver uma proposta pedagógica que ao invés de emancipar a classe trabalhadora acaba por intensificar o processo de marginalização (Santos e Santos, 2016, p. 52). Nesta vertente, o projeto político pedagógico deve ser materializado com o conhecimento e entendimento da comunidade escolar sobre as possibilidades de construção da educação que premia a formação humana dos trabalhadores.

Portanto, a aproximação do professor com os seus fundamentos possibilita uma análise crítica das concepções e teorias pedagógicas existentes no atual contexto educacional para se

estabelecer uma perspectiva que enfatiza as relações entre educação, sociedade e projetos históricos em disputa.

Segundo Santos (2002), o modelo de ciência, ajustado na racionalidade técnica, é incapaz de reconhecer e dialogar com o conjunto de experiências e práticas sociais tecidas pelos diferentes grupos sociais nas suas dinâmicas organizativas e de produção histórica do mundo. Esta ciência encarregou-se de disseminar historicamente práticas científicas autoritárias e arrogantes que se instituem por meio da negação e do extermínio de matrizes epistemológicas e culturais essenciais à compreensão do mundo em sua complexidade e diversidade.

Perante estes cenários, o autor propõe o desenvolvimento de uma nova racionalidade capaz de reconhecer a riqueza social desperdiçada pela ciência moderna, pautada na racionalidade técnica, denominada de “razão indolente”. Este modo alternativo de pensar/fazer ciência, a partir de uma racionalidade emergente, é capaz de reconhecer o verdadeiro tesouro, constituído pelas experiências socioculturais, valores e atitudes, bem como conhecimentos e saberes produzidos pelos diferentes grupos sociais na sua ação/produção/transformação do mundo, desperdiçados e/ ou menosprezados pelo pensamento científico hegemônico e, conseqüentemente, pelas propostas curriculares (Santos, 2002 *apud* Lima, 2016, p. 72).

Educadores e pesquisadores da área de Educação do Campo como Arroyo, Caldart e Molina (2005) têm se mostrado consensuais sobre a necessidade da construção de novos projetos educativos que contemplem e valorizem a diversidade sociocultural do campo. Estes projetos, aos poucos, vêm sendo realizados no cotidiano das escolas por professores que, se apropriando de criatividade e demonstrando força de vontade, desenvolvem atividades significativas de valorização da cultura camponesa.

Desta forma, percebe-se que gradualmente os educadores e os alunos, estão construindo uma visão crítica sobre as atividades propostas no currículo, contrapondo-se ao mesmo na medida em que buscam adotar novas estratégias que surgem das suas criatividades.

Para nos embasarmos em qualquer nova estratégia ou criatividade que de certa forma trarão os resultados de mudança positiva para qualquer contexto, em particular o das escolas do campo, é necessário primeiro reconhecer e aceitar as ações que precisam ser melhoradas. Isto é, ter reconhecimento das ações que estão contribuindo para que o ensino não atenda a demanda rural, e sobretudo que não estejam indo de acordo com a realidade dos alunos das escolas do campo. Esse reconhecimento dos pontos a melhorar segundo Nóvoa (2017, p. 6), é uma

premissa de partida importante e que pode gerar mudanças, considerando que o primeiro passo da mudança é reconhecer a existência de um problema.

É razoável entender, que a elaboração de novos projetos educativos que contemplem e valorizem a diversidade sociocultural do campo, notadamente, passa por uma organização curricular construída por meio de processos democráticos, com efetiva participação dos sujeitos do campo; considerando o tipo de sociedade a ser construída no campo; reconhecendo o perfil do sujeito a ser formado para viver neste espaço.

Para tanto, comporta, também, identificar os saberes e competências que os sujeitos do campo devem possuir para pensar políticas de desenvolvimento para o lugar onde vivem, assim como que estabeleçam conteúdos que sejam prioritários ao currículo das escolas, tudo isso com o intuito de promover uma formação crítica dos educandos (Lima e Silva, 2011).

No entanto, para que a educação do campo não seja submetida e subordinada aos interesses de reprodução ideológica e material do capital, torna-se fundamental a disputa contra hegemônica e a construção de novas discussões sobre a educação do campo (Lima e Silva 2016, p. 118).

De acordo com os autores, a luta contra a lógica do capital na educação é pertinente e atual, e somente pelo combate a essa lógica a educação pode assumir um significado de emancipação humana, pois notamos que, historicamente, a educação do campo tem sido marginalizada na elaboração de políticas públicas, sendo tratada como política compensatória. Suas demandas e sua especificidade raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

O foco central do modelo de educação proposto pelo sistema capitalista, pautado no agronegócio enquanto modelo de desenvolvimento do campo, está associada na formação técnica para o mercado de trabalho, igualmente associado ao desenvolvimento de competências que amplia a eficiência produtiva e a cultura do individualismo.

Não obstante, os movimentos sociais defendem uma educação contra hegemônica, um modelo alternativo oriundo dos povos do campo, que contempla suas práticas, saberes desses povos, seus modos de vida, seus interesses, suas perspectivas para a construção de um novo projeto de sociedade, na qual eles mesmos sejam sujeitos e cidadãos nesta construção (Lima e Silva, 2016, p. 119).

Esses autores entendem que, as práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo partem da interação com a natureza, no trabalho com a família, nas conversas, nas festas das comunidades, nas mais variadas manifestações religiosas e nos momentos de atividade de formação política, assumindo o compromisso de colaborar com a reafirmação da identidade camponesa.

Para tal, os/as educadores/as precisam adotar uma postura crítica no processo de fazer educativo, utilizando reflexão como instrumento de orientação de suas práticas, isso inclui também o diálogo com a comunidade como mecanismo de garantir o desenvolvimento de projetos coletivos que acima de tudo contemplem os interesses políticos da classe da população do campo.

3.Considerações finais

As discussões construídas ao longo do artigo demonstram que para assegurar o direito a educação do campo, exige uma construção de um olhar crítico dos educadores e educandos sobre a realidade em que estão inseridos. Apesar de se constituir ainda um desafio ter uma educação que contemple a realidade sociocultural e político dos alunos do campo, ficou claro que não é impossível.

Neste processo, compreendemos que a pedagogia histórico-crítica traz contribuições importantes para (re)construção de propostas curriculares, que possam partir da realidade sócio-histórica e material da vida dos alunos do campo, visando trazer conteúdos que refletem a realidade sociocultural dos alunos desse contexto.

Nesta perspectiva, a pedagogia histórico-crítica enfatiza a democratização do currículo, focando o conhecimento como alternativa para a formação crítica da classe trabalhadora e a construção de estratégias políticas e pedagógicas que favoreçam a emancipação dos alunos, por meio de sua inserção nas lutas sociais. Nesta pedagogia, demanda que os professores conheçam a realidade sociocultural dos seus alunos de forma a articular com os saberes a serem transmitidos nas escolas.

Dentre as várias formas de contrapor-se ao currículo voltado aos interesses do capitalismo que prima numa educação bancária desvalorizando a cultura e as especificidades dos sujeitos do campo, é necessário pautar por projetos educativos que enfatizem as práxis, porque uma visão do mundo e do homem pautado por práxis visa a transformação.

4. Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). Por uma Educação do Campo. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BASSO. J. D; NETO. J. L. dos; BEZERRA. M. C. dos. S., Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: História, desafios e perspectivas atuais. São Paulo, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LIMA, Elmo de Souza. Educação do Campo, Currículo e Diversidades Culturais. **Espaço do Currículo**, v.6, n.3, p.608-619, 2013.
- LIMA, Elmo de S.; SILVA, Maria Sueleuda P. da. Educação do Campo e desenvolvimento sustentável. In: _____; SILVA, Ariosto da. **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011.
- _____. Prática educativa no contexto da Educação do Campo: as possibilidades de transformação social. Teresina: EDUFPI, 2016.
- LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keilla Rajane Almeida. Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas. Teresina: EDUFPI, 2016.
- MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 4, nº 8, p. 191-219. jul/dez. 2009.
- MARTINS, Fernando José. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. Revista Educação. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 93-106, jan./abr. 2008.
- MENEZES, Ana Célia Silva; ARAUJO, Lucineide Martins. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. **Currículo, contextualização e complexidade: Elementos para se pensar a escola no Semi-Árido. Juazeiro-BA: Selo Editorial da RESAB**, p. 33-4, 2007.
- NÓVOA, António. Firmar a Posição como Professora, Afirmar a Profissão Docente. CADERNOS DE PESQUISA, v.47, n. 166, p1106-1133, out./dez. 2017.
- PEREIRA, Patricia et al; Educação do Campo, CTS, Paulo Freire e Currículo: pesquisas, confluências e aproximações. Brasil, 2020.

PIMENTEL, Álamo. Prefácio. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, Diversidade e Equidade**: luzes para uma educação intercultural. Salvador: Edufba, 2007.

REIS, A. M. D. Reflexões Sobre Os Impactos Do Fechamento De Escolas Do Campo No Brasil. Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura. Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza - UFPI. Picos, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo:Cortez, 2002.

SAVIANI, Nereide. Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas-SPA: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica, construção de ser social e educação ambiental. Geografia Ensino e Pesquisa, 26, e8. 2023.

SILVA, Maria Suelleuda Pereira da. **Educação Do Campo**: contributos da prática educativa para construção da identidade dos educandos/as ao campo. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPI. Teresina, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes. (Org.) Escola Fundamental: currículo e ensino. Campinas –SP: Papirus, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.