

O currículo das escolas do campo no contexto da BNCC: as tensões políticas e epistemológicas

Elson Silva Sousa¹, Elisa Benjamim Mapossa², Elmo de Souza Lima³, Keylla Rejane Almeida Melo⁴

Resumo

O presente artigo objetiva a analisar tensões entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e perspectivas curriculares contra-hegemônicas que fundamentam as propostas curriculares nas escolas do campo no Brasil. É um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, que utiliza o método do Materialismo Histórico e Dialético (MHD). A categoria “tensões” funciona como uma chave analítico-dialética, utilizada para marcar as contradições político-pedagógicas entre um projeto educativo ancorado na perspectiva curricular da BNCC e o projeto educativo das escolas do campo, sustentado por perspectivas curriculares de matrizes pedagógicas contra-hegemônicas, a fim de repensar sua função sociopolítica. Os estudos apontaram para a importância da construção de um currículo que supere a concepção de educação neoliberal e pragmática implícita na BNCC, associada à reprodução de conhecimento que atenda aos interesses do sistema capitalista. A implementação da BNCC tem contribuído para a descaracterização dos projetos curriculares das escolas do campo, vinculados às bases teóricas da pedagogia crítica. O currículo das escolas do campo é construído em diálogo com a realidade social, política e econômica das comunidades, sem perder de vista a luta histórica dos povos do campo, visando à produção de conhecimentos comprometidos com um projeto de transformação social. Nesse sentido, as perspectivas curriculares contra-hegemônicas oferecem elementos teórico-conceituais alternativos à BNCC.

Palavras-chave

Currículo. Escola do campo. BNCC.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Piauí, Brasil; professor da Rede Municipal de Ensino de Caxias, Maranhão, Brasil; membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO/UFPI). E-mail: elsonssousa@hotmail.com.

² Mestranda em Educação na Universidade Federal do Piauí, Brasil; membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO/UFPI). E-mail: elisa.mapossa@gmail.com.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Piauí, Brasil; estágio pós-doutoral pela Universidade de Coimbra, Portugal; professor na Universidade Federal do Piauí, Brasil; coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NUPECAMPO/UFPI). E-mail: elmolima@gmail.com.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; professora vinculada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Brasil; coordenadora do Programa Escola da Terra e subcoordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO/UFPI). E-mail: keyllamelmo@ufpi.edu.br.

The curriculum of countryside schools in the context of BNCC: political and epistemological tensions

Elson Silva Sousa⁵, Elisa Benjamim Mapossa⁶, Elmo de Souza Lima⁷, Keylla Rejane Almeida Melo⁸

Abstract

This article aims to analyze the tensions between the National Common Curricular Base (BNCC) and counter-hegemonic curricular perspectives that underlie curricular proposals in countryside schools in Brazil. It is a bibliographic study, with a qualitative approach, which uses the Historical and Dialectical Materialism (MHD) method. The category “tensions” functions as an analytical-dialectic key, used to mark the political-pedagogical contradictions between an educational project anchored in the BNCC curricular perspective and the educational project of rural schools, supported by curricular perspectives of counter-hegemonic pedagogical matrices, in order to rethink its sociopolitical function. The studies pointed to the importance of creating a curriculum that overcomes the conception of neoliberal and pragmatic education implicit in the BNCC, associated with the reproduction of knowledge that meets the interests of the capitalist system. The implementation of the BNCC has contributed to the mischaracterization of the curricular projects of countryside schools, linked to the theoretical bases of critical pedagogy. The curriculum of countryside schools is built in dialogue with the social, political and economic reality of communities, without losing sight of the historical struggle of countryside people, aiming to produce knowledge committed to a project of social transformation. In this sense, counter-hegemonic curricular perspectives offer alternative theoretical-conceptual elements to the BNCC.

Keywords

Curriculum. Countryside school. BNCC.

⁵ PhD student degree in Education, Federal University of Piauí, State of Piauí, Brazil; teacher in the Municipal Education System of Caxias, State of Maranhão, Brazil; member of the Center for Studies, Research, and Outreach in Countryside Education (NUPECAMPO/UFPI). E-mail: elsonssousa@hotmail.com.

⁶ Master's student degree in Education at the Federal University of Piauí, State of Piauí, Brazil; member of the Center for Studies, Research, and Outreach in Countryside Education (NUPECAMPO/UFPI). E-mail: elisa.mapossa@gmail.com.

⁷ Doctor in Education, Federal University of Piauí, State of Piauí, Brazil; postdoctorate internship at the University of Coimbra, Portugal; professor at the Federal University of Piauí, State of Piauí, Brazil; coordinator of the Center for Studies and Research in Countryside Education (NUPECAMPO/UFPI). E-mail: elmolima@gmail.com.

⁸ PhD in Education, Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil; professor affiliated with the Countryside Education Undergraduate Program at the Federal University of Piauí, State of Piauí, Brazil; coordinator of the Escola da Terra Program and sub-coordinator of the Center for Studies, Research, and Outreach in Countryside Education (NUPECAMPO/UFPI). E-mail: keyllamelo@ufpi.edu.br.

Introdução

Este artigo objetiva a analisar as tensões entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e perspectivas curriculares contra-hegemônicas que fundamentam as propostas curriculares nas escolas do campo no Brasil. A BNCC, documento curricular fruto das políticas curriculares neoliberais, foi aprovada em 2017, a partir da mobilização dos organismos internacionais e das fundações privadas vinculadas ao capital financeiro brasileiro. A Base está sendo implementada em todo o território nacional, tendo como foco a padronização do currículo das escolas brasileiras, a partir de um projeto de formação centrado no desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pela economia de mercado.

Na visão de Lima (2022), o modelo estabelecido produz o esvaziamento do currículo, tendo em vista a redução da carga horária de algumas disciplinas, principalmente no Ensino Médio, e a substituição de algumas atividades teórico-práticas por atividades de caráter socioemocional, bem como a inserção de exercícios associados ao fazer cotidiano, porém, distanciados de processos de reflexão crítica. Todavia, a Educação do Campo está vinculada às lutas dos Movimentos Sociais do Campo e, por isso, compromete-se com a formação humana dos camponeses e com o fortalecimento das lutas sociais desses trabalhadores, como forma de superação das injustiças produzidas pela sociedade capitalista. Os movimentos sociais camponeses são os sujeitos coletivos que, ao longo da história de construção desse país, organizaram-se em busca de garantia de direitos sociais historicamente negados aos povos do campo. No centro dessa disputa, encontramos os direitos à terra e à educação.

A terra, nesse sentido, tem um significado vital para os camponeses, por ser essencial na produção da existência, por meio do trabalho com base na agricultura. Não por acaso, ela foi expropriada dos povos originários e negada aos povos negros, na condição de escravizados, como forma de perpetuação dos processos históricos de dominação. A educação, que é uma atividade própria da espécie humana, desenvolvida sob a necessidade de reprodução cultural, e como tal, se caracteriza como um direito necessário à organização e luta contra os processos de desumanização, também tem sido negada aos povos do campo, ao longo do processo de construção do estado brasileiro.

Para reparar essa injustiça histórica, a Educação do Campo vem mediando processos históricos de humanização dos sujeitos do campo que, na condição de sujeitos históricos, lutam pela libertação e pela transformação da realidade, diante das contradições da sociedade capitalista, que os reifica. A Educação do Campo, como prática humanizadora, se coloca em

oposição direta ao projeto de desenvolvimento capitalista, que oprime os trabalhadores do campo e da cidade.

Dessa forma, as lutas dos movimentos sociais do campo promoveram o acesso à educação e à escola, criando vínculos indissociáveis com a cultura, a identidade, os saberes e os fazeres dos sujeitos. Por conseguinte, a escola como lugar de acesso dos povos do campo ao saber sistematizado e historicamente acumulado pela humanidade, tem os movimentos sociais do campo como seus protagonistas. A força política exercida pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), nesse sentido, é preponderante para a conquista da terra, por meio da reforma agrária e da escola para acampados e assentados em muitos territórios no Brasil.

Assim, uma vez que as experiências de Educação do Campo são implementadas a partir dos pressupostos políticos e epistemológicos das teorias críticas do currículo, estas se comprometem com a valorização dos saberes do campo, em diálogo com os conhecimentos científicos, buscando a transformação da realidade. Nesse caso, as bases teóricas críticas auxiliam na produção de conhecimentos comprometidos com a construção de outro projeto de ser humano, mundo e sociedade.

Diante desse cenário, fazemos uma análise acerca das bases teóricas e metodológicas da BNCC, evidenciando as contradições entre essa política de currículo, tendo como base os projetos educativos desenvolvidos nas escolas do campo, a partir dos pressupostos políticos da Educação do Campo e das teorias críticas, compreendidas como um projeto político e educacional contra-hegemônico.

Trata-se de um estudo bibliográfico desenvolvido a partir das contribuições teóricas do Materialismo Histórico e Dialético (MHD), que entende a realidade enquanto totalidade concreta e a totalidade como teoria da realidade e do conhecimento (Kosik, 1969). Isto posto, a partir do MHD, buscamos uma compreensão ampla da realidade da educação brasileira, permeada pelas disputas políticas e ideológicas impostas pelo projeto de estado neoliberal e pelas forças do capital, evidenciando as relações políticas, ideológicas e econômicas existentes entre a Base Nacional Comum Curricular e os princípios educativos defendidos pelos organismos internacionais vinculados às políticas neoliberais.

A escola do campo: diretrizes para outras possibilidades de currículo

A Educação do Campo possui um projeto político, econômico e cultural que se vincula à luta histórica da classe trabalhadora e dos movimentos sociais do campo no Brasil, bem como

a suas experiências educativas desenvolvidas contra os processos de injustiça e opressão dos povos camponeses, além da exploração dos seus territórios. Essa condição material faz com que a própria concepção de campo seja entendida como espaço de luta e transformação, onde os sujeitos constituem novas demandas, que carecem de políticas públicas para a garantia de terra, escola, saúde e moradia.

Nesse contexto, a Educação do Campo tem atuado no sentido de fomentar uma reflexão crítica que possa ir além da aparência, evidenciando um campo permeado por uma diversidade de sujeitos, saberes e práticas sociais, marcados por contradições, mas também por movimentos de luta e resistências. Em virtude disso, os currículos de tais instituições precisam dialogar com as experiências sociais, políticas, econômicas e culturais dos sujeitos e com os saberes oriundos desse espaço. Desse modo, a Educação do Campo é parte importante da luta histórica em prol da terra e da educação, direitos negados aos camponeses, entrelaçando, na práxis entre educação e trabalho, teoria e prática, saberes populares e conhecimentos científicos, para a formação de uma consciência crítica, organização dos trabalhadores para lutar a favor do desenvolvimento agroecológico e para o respeito a identidade, diversidade e cultura do campo.

Para tanto, uma escola fundamentada nos princípios educacionais almejados deve ser produzida a partir das experiências sociais, políticas, econômicas e culturais vivenciadas pelos camponeses, constituindo-se enquanto práxis, ou seja, por meio da ação-reflexão-ação permanentes na vida e nas lutas dos povos, tendo em conta a realidade em que estão inseridos, que é permeada por valores, costumes e, sobretudo, pela produção e organização dos territórios enquanto espaços de vida. Desse modo, a práxis torna-se um elemento fundamental para a Educação do Campo, pelo fato de colocar o ato educacional como agente transformador do território. Nesse contexto, os saberes do território e os conhecimentos estruturados no currículo, nos diversos campos da ciência, são confrontados com a necessidade de mudança existente.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo tem recebido contribuições do pensamento pedagógico de matrizes teórico-epistemológicas críticas e transformadoras, como: a Pedagogia Socialista e a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011); a Pedagogia do Movimento Sem Terra (Caldart, 2023); a Pedagogia Libertadora e a Educação Popular (Freire, 2005), bem como a “Ecologia de Saberes” (Santos, 2007). Essas matrizes pedagógicas contra-hegemônicas oferecem elementos para se pensar um projeto de ser humano, mundo e sociedade vinculado a outro modelo de sociabilidade mais justo, fraterno e solidário, que se opõe à lógica da sociedade capitalista e ao agronegócio no campo.

Conforme Caldart (2004), a Educação do Campo é incompatível com um posicionamento econômico que represente e promova a exclusão e a degradação das condições

de vida dos camponeses, a exemplo das relações capitalistas estabelecidas pelo agronegócio, pautadas no trabalho desumano. Por isso, ao vincular-se às lutas sociais camponesas, este projeto de educação busca, primeiramente, combater a visão estereotipada deste território, associada ao atraso e ao subdesenvolvimento, além de implementar processos educativos emancipatórios que partam de uma visão da realidade enquanto totalidade, com seus múltiplos determinantes.

Nessa perspectiva, a proposta de formação que referencia a Educação do Campo vai além dos objetivos formativos voltados para a construção do conhecimento científico, pois trabalha no sentido de superar os valores propagados pela sociedade capitalista, com a instituição de projetos educativos baseados “no ideal das coletividades, na solidariedade, na superação da propriedade privada, na construção de uma sociedade em que todos trabalhem, recusando a forma na qual uns vivem do trabalho de outros” (Molina; Tafarel, 2012, p. 576).

A Educação do Campo, portanto, tem um forte compromisso político-educativo com a transformação social, tendo a emancipação como horizonte, uma vez que tem os sujeitos do campo como protagonistas dos processos educativos. Desse modo, a comunidade escolar, as famílias, os trabalhadores, educadores e educandos, organizados em movimento, se unem à luta histórica de formulação de uma escola diferente da proposta pela elite dirigente, pois se orienta política e pedagogicamente pelos princípios da Educação do Campo.

Nesse sentido, o projeto de Educação do Campo está vinculado à formação integral e humana dos camponeses, tendo a problematização da realidade como uma estratégia pedagógica importante, tanto no processo de imersão crítica da realidade, quanto na produção de conhecimentos que auxiliem na tarefa de desvelamento das tramas políticas de dominação imposta pelo projeto de sociedade capitalista. Neste percurso formativo, o acesso aos conhecimentos sistematizados no currículo é extremamente necessário para a consolidação de uma formação crítica e emancipadora.

A escola concebida a partir dos princípios da Educação do Campo precisa, então, ser repensada e reconstruída cotidianamente por seu coletivo de sujeitos, no sentido de democratizar ainda mais o acesso ao saber sistematizado como um direito do qual os camponeses não podem abrir mão, uma vez que a apropriação efetiva do repertório cultural é essencial para o fortalecimento do processo de transformação do campo, sem a qual a luta ficará mais desigual.

Nesse contexto, os movimentos sociais, preocupados com a formação crítica dos camponeses, têm ocupado a cena política do país, protagonizando a luta pela escola pública de qualidade para os povos do campo. A luta pela construção de uma educação pensada pelos

camponeses, a partir da práxis dos movimentos sociais, tem obtido resultados importantes no campo das políticas públicas, com a implementação de projetos educativos fundamentais, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, e do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), em 2013.

Além disso, o Movimento de Educação do Campo obteve conquistas importantes relacionadas aos marcos legais da educação brasileira. Em 2001, por exemplo, foram promulgadas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (Brasil, 2002), que, entre outros direitos, legitimam a efetividade da Educação do Campo em seus diversos territórios, reconhecendo a diversidade de povos, suas práticas socioculturais e os sujeitos como produtores de saberes, realizando um trabalho educativo que respeita a identidade, a organização social e a produção econômica dos povos do campo.

Para o movimento “Por Uma Educação Básica do Campo”, a aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 01/2002, representa um avanço, pois foi a conquista de um direito na construção de uma educação de qualidade para os povos do campo, contudo, ela precisa ser considerada também como um novo “ponto de partida” (Brasil, 2002). Desse modo, chama-nos a atenção o fato de que “no momento histórico recente, temos aprendido que mesmo os direitos mais sagrados são usurpados em nome de um suposto desenvolvimento. Por essa razão, nenhuma conquista é garantida sem organização permanente” (Fernandes, 2011, p. 136).

Outra conquista importante foi o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Entre seus benefícios estão a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações camponesas e o reconhecimento da diversidade de povos que produzem suas existências a partir do trabalho no meio rural. Reconhece, ainda, a escola do campo como a que está situada na área geográfica rural e a que, mesmo na cidade, atende as populações camponesas. A partir de então, tais escolas passaram a ter garantias de formação inicial e continuada de seus profissionais, bem como a melhoria da infraestrutura escolar, transportes e materiais didáticos para o trabalho educativo, além do respeito aos princípios da identidade e desenvolvimento sustentável do campo.

Assim como as Diretrizes Operacionais, o Decreto nº 7.352 também reafirma que as escolas do campo precisam construir propostas curriculares específicas que atendam às necessidades socioculturais, políticas e econômicas deste território, pensadas em diálogo com os sujeitos sociais e os movimentos sociais. Nesse sentido, estes os projetos curriculares devem

ser concebidos tendo como princípio básico o desenvolvimento sustentável e solidário das comunidades camponesas, reafirmando os projetos coletivos de produção da vida.

Currículo e escola do campo

O currículo das escolas do campo foi pensado, historicamente, a partir do modelo de educação implementado na cidade, desconsiderando as especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do mundo rural. Parte desse processo está associada à perspectiva de negação do campo enquanto espaço de produção cultural, econômica e política, influenciada pelo capitalismo que insiste em compreender as comunidades camponesas como espaço do atraso, subdesenvolvimento e de improdutividade (Lima, 2011).

Diante deste contexto, o Movimento de Educação do Campo tem atuado no sentido de fomentar a construção de propostas curriculares que sejam elaboradas coletivamente, em diálogo com os sujeitos do campo, buscando respeitar as especificidades contextuais, no que se refere aos costumes, hábitos, valores e os processos organizativos dos diferentes povos. Nesse sentido, é importante compreender que a construção do currículo foi marcada por intensas disputas políticas e ideológicas, tendo em vista a centralidade do currículo na formação das futuras gerações, principalmente com relação aos tipos de sujeito a serem formados e ao modo como estes compreenderão e atuarão no mundo. Sob esta perspectiva, importa destacar que:

[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (Moreira; Silva, 1994, p. 08).

Dessa forma, a produção do currículo vai além do processo de seleção e organização dos conteúdos, pois trata-se de um trabalho de caráter político e pedagógico associado à definição do papel da escola e de sua relação com a sociedade e a cultura, uma vez que implica no modelo de conhecimento, cultura e valores que serão transmitidos como referenciais prioritários na formação dos estudantes. Nesse contexto, os conhecimentos precisam ser pensados não como verdades absolutas e neutras, mas como saberes históricos e culturais construídos socialmente, que precisam ser questionados e confrontados com as experiências dos alunos, possibilitando a produção de novos conhecimentos (Lima, 2011).

Diante desse cenário, o currículo das escolas do campo deve abrir-se para o diálogo com as múltiplas experiências e práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais, em

torno da luta pela terra e das experiências de educação popular concebidas na linha da formação humana.

Em diálogo com as teorias críticas do currículo (Young, 2000; Apple, 2006; Freire, 2005), as propostas curriculares das escolas do campo precisam permitir uma integração entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, entre as experiências educativas existentes nas escolas e as práticas socioeducativas vivenciadas pelos alunos. Nesse aspecto, Santos (2009, p. 13) propõe a produção de um currículo que “[...] busque a integração de conteúdos de diferentes campos, rompendo com a organização disciplinar”, que se articule com os problemas da vida cotidiana, “buscando formas de trabalho que permitam ao aluno construir conhecimento, bem como diferentes habilidades intelectuais, formas de conduta e valores”.

As bases teóricas que fundamentam o currículo das escolas do campo

Diante desse contexto de disputas políticas e ideológicas em torno da produção do currículo, os movimentos sociais e os educadores do campo têm buscado apoiar suas reflexões em torno do tema nas teorias críticas da educação, que se afirmam no cenário nacional e internacional como teorias de resistência às ofensivas neoliberais, pautando-se em pressupostos políticos e epistemológicos contra-hegemônicos, como alternativas prático-teóricas às perspectivas pragmáticas e conservadoras. Nessa perspectiva, avaliamos que as experiências de Educação do Campo têm se fundamentando principalmente nas matrizes pedagógicas propostas pela Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, a Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani e a “Ecologia de Saberes”, proposta por Boaventura Santos.

Iniciando com a Pedagogia Libertadora, esta entende que a sociedade brasileira passou por momentos históricos e políticos de “transição”, em que diversos governos tomaram posição, ora com exercício da força, ora por mecanismos legais, ao lado da perpetuação das relações colonizadoras e desumanas contra “[...] a formação da nova sociedade. Sociedade nova que se oporia necessariamente à vigência de privilégios, que quer que fossem suas origens, contrários aos interesses do homem brasileiro” (Freire, 2014, p. 89).

Essa sociedade “fechada” tem mantido, desde a colonização, uma enorme parcela da população fora dos processos de participação e decisão política, fundamentais na construção do país. Por conseguinte, a Pedagogia Libertadora defende a organização dos “oprimidos”, pertencentes às camadas populares, para a luta em favor dos seus direitos e na busca da transformação social, rompendo com sua marca histórica de opressão do povo e, assim, se

estabelecendo como uma sociedade “aberta”, em que o povo será protagonista da tão sonhada transformação social, atuando em prol da sua libertação (Freire, 2014, 2005).

Freire (2005) identificou que a “educação bancária” se apoiou em uma concepção de currículo tradicional, comprometido com a reprodução acrítica de conteúdos distanciados da realidade dos educandos. Em virtude disso, “o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer” (Silva, 1999, p. 59). Segundo Freire (2015), o currículo comprometido com uma educação libertadora precisa valorizar os “saberes com que os educandos adentram com eles a escola”, chamando-os de “saber das experiências feito” e, ou saberes socialmente construídos na prática comunitária” (Freire, 2015, p. 31). Na visão do autor, esse saber é o ponto de partida no processo educativo, que tem como ponto de chegada a transformação da realidade, a libertação, “[...] pela recuperação da sua humanidade roubada [...] distorção da “vocação de ser mais” (Freire, 2005, p. 32).

De acordo com Freire (2005), a prática educativa libertadora começa na investigação da realidade pelos educandos. Esse processo lança mão da problematização dessa realidade, tomando a pesquisa como princípio metodológico. Assim, ao questionarem suas realidades sociais, os educandos levantam dessa realidade um repertório de palavras, que estão ligadas a “temas geradores”, que são a representação concreta de ideias, valores, concepções e esperanças, que estão contidos em cada “unidade epocal”. Esta, por sua vez, é constituída por temas históricos encontrados nas relações homens-mundo, e o seu conjunto constitui o universo temático da época, atentando para a realidade objetiva dos educandos e considerando as informações e os conhecimentos da comunidade acerca do tema em discussão. Daí é que se organiza um currículo que parte da prática social e a ela retorna.

É “frente a este ‘universo’ de temas, que dialeticamente se contradizem, que os homens tomam suas posições também contraditórias, realizando tarefas em favor, uns, da manutenção das estruturas, outros, da mudança” (Freire, 2005, p. 107). Os temas geradores guardam em seu núcleo o sentido das relações socioculturais e políticas presentes na realidade social, enquanto totalidade, por isso, na discussão dos temas geradores, os educandos podem perceber a condição de desumanização à qual foram submetidos e em que se encontram mergulhados, podendo, pela educação libertadora, buscar a humanização que lhes foi negada.

Na Pedagogia Libertadora, a educação terá alcançado o seu objetivo quando os educandos, por meio da imersão crítica na realidade social, forem capazes de superar a “visão ingênua” ou “consciência mítica”, por uma “consciência crítica”, mais elaborada, ou seja, uma “consciência epistemológica” que lhes proporcione a ação cultural como prática de liberdade.

Esse processo se dará à medida que perceberem o seu papel de agente de transformação do mundo. O fundamento dessa atitude é ação dialógica, como “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2005, p. 91).

De outra forma, a Pedagogia Histórico Crítica, perspectiva fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético, compreende a sociedade brasileira como uma sociedade marcada pela luta de classes. Sabendo que toda sociedade possui, em si, um projeto educativo favorecedor da reprodução das relações sociais, a escola pública produzida por políticas neoliberais tem sido construída com vistas a atender aos interesses da classe hegemônica e, por meio do currículo escolar, tem atuado fortemente na reprodução da ideologia e das mesmas relações desiguais e opressoras do sistema capitalista.

Contudo, essa mesma escola, que é um lugar de acesso ao repertório de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, é também um espaço de disputa, sendo um espaço de interesse da classe trabalhadora. Diante desse cenário, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) defende que a escola, enquanto lugar de socialização do saber científico e sistematizado, precisa oportunizar à classe popular o acesso ao conhecimento na forma de conteúdos de ensino, em sua “versão” mais desenvolvida, pois só assim terá as condições de atuar na superação da sociedade capitalista e estabelecer outro projeto de sociabilidade, pois “na sociedade contemporânea, o acesso aos bens intelectuais mais desenvolvidos, como a ciência, a arte e a filosofia, não pode se concretizar para a totalidade da população a não ser por meio da educação escolar” (Malanchen, 2016, p. 114).

A Pedagogia Histórico-Crítica compreende que os saberes empíricos, ou “saber do senso comum”, provenientes de experiências diversas da vida cotidiana, estão imersos em uma concepção mágica da sociedade, sendo incapazes de auxiliar no processo de sua transformação radical. Esse saber, embora faça parte da cultura dos filhos das camadas populares, precisa ser superado pela apropriação do saber objetivo, clássico, no trabalho educativo:

[...] a escola não deve desconsiderar os conceitos espontâneos, cotidianos, que o aluno já possui, mas o objetivo do trabalho educativo não é limitar o pensamento a esses conceitos. Ao contrário, trata-se de superar por incorporação esse nível mais elementar de pensamento, alcançando-o a níveis mais complexos e elevados que só podem ser atingidos por meio do pensamento abstrato, isto é, dos conceitos científicos (Malanchen, 2016, p. 115).

A perspectiva da PHC não desconsidera os saberes do senso comum, constituídos por “conceitos espontâneos” no trabalho educativo. Esses saberes, trazidos pelos alunos para o

interior da escola, estão no ponto de partida do trabalho educativo. Durante o processo, com o auxílio do professor, os alunos se apropriarão do saber clássico e/ou científico, presente no currículo escolar, que compreende os conhecimentos produzidos pela humanidade na sua forma mais desenvolvida, e poderão, por incorporação do novo conhecimento, superar o saber do senso comum, esse saber que é mais “espontâneo”, oriundo do “cotidiano”.

Para a PHC, o conhecimento clássico é esse saber que já adquiriu maior complexidade, organização e sistematização na forma de saber escolar, dentro do currículo, não sendo mais o mesmo. Ele é produzido pela ciência enquanto perspectiva científica, filosófica e artística. Assim, a PHC defende que é esse saber que garantirá à classe trabalhadora e a toda a população, a compreensão das contradições da sociedade capitalista e produzirá os meios para a atuação com vistas à transformação social. Dessa compreensão é que a PHC entende que a escola possui uma função social que não poder ser esquecida:

[...] a escola tem um papel político fundamental, que é lutar para que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos não permaneçam ao alcance somente da classe explorada e dos intelectuais a seu serviço, e sim promover cada vez mais e de maneira generalizada o enriquecimento intelectual da população (Malanchen, 2016, p. 116).

Nesse sentido, compreendemos que os conteúdos científicos sistematizados no currículo, na sua forma mais elaborada, não podem ser negados aos alunos das escolas do campo, pois esse é o saber que a burguesia, enquanto classe social hegemônica, domina e que favorece o acesso aos melhores posicionamentos dos seus filhos na sociedade. Desse modo, para desenvolvermos uma educação contra-hegemônica, faz-se necessário que a escola do campo construa condições de acesso e apropriação desse saber, que se encontra sob ataque no projeto de educação nacional, que tem a BNCC como núcleo do Trabalho Pedagógico das escolas públicas no campo e da cidade. A educação e o currículo estão sob ataque, pois querem “suavizar” os conteúdos, fazê-los “úteis”. Na visão de Duarte (2020, p. 35):

A ‘suavização’ do conteúdo dos livros didáticos resultará, sem dúvida, no empobrecimento do conteúdo desses livros que, segundo Jair Bolsonaro, na atualidade são ‘um montão de amontoado de muita coisa escrita’. Quanto a ideias de facilitar a vida de quem produz, por meio de ‘um ensino que vá ser útil lá na frente’, trata-se de limitar os currículos escolares ao que seja útil do ponto de vista da adaptação à economia capitalista.

A opção pela BNCC não pode ser, portanto, uma opção para as escolas do campo. Tal atitude inviabilizaria toda a luta dos movimentos sociais do campo por uma escola com

identidade camponesa, que pertença ao meio sociocultural dos educandos, com respeito às diferenças e, acima de tudo, a defesa da perspectiva de transformação da realidade. Aceitá-la seria o mesmo que se entregar ao fatalismo, rendendo-se à perspectiva de formação subserviente ao capital, servidora dos interesses da classe hegemônica e do projeto capitalista de destruição do campo.

A Ecologia de Saberes, por sua vez, configura-se como outra alternativa política e pedagógica para se pensar propostas curriculares contra-hegemônicas. Concebida a partir das reflexões de Boaventura de Sousa Santos (2010), esta dialoga e caminha na direção da “descolonialidade”, buscando ampliar os diálogos entre a educação e a dimensão intercultural, que valoriza a diversidade de saberes produzidas pelo “Sul Global”, apoiando-se nas bases teóricas que fundamentam as discussões acerca das Epistemologias do Sul:

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (Santos, 2006, p. 154).

Nesse sentido, a Ecologia de Saberes aponta para um currículo escolar que rompe com a perspectiva da ciência moderna, dualista e fragmentada, que “segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as querem transpor” (Santos, 2018, p. 79). Em virtude disso, os educadores e movimentos sociais devem adotar práticas e metodologias transgressoras, que se apoiem nas experiências da Educação Popular desenvolvidas pelos movimentos latino-americanos, bem como nas práticas artísticas e literárias desenvolvidas pelos movimentos artísticos e da cultura popular. Nesse sentido, os processos educativos construídos com base na Ecologia de Saberes estão voltados ao reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico, uma vez que:

Na ecologia de saberes, [...] a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos (Santos, 2007, p. 26).

Dessa forma, entendemos que o propósito da Ecologia de Saberes não é a desqualificação da ciência diante de outros modos de envolvimento com o mundo, “mas a necessidade de definir a relevância dos vários modos de conhecimento (e das formas de sua articulação) em função do contexto, da situação e dos objetivos daqueles que os mobilizam”. O principal questionamento que permeia esta discussão gira em torno da prerrogativa concedida historicamente à “ciência de legislar sobre outras formas de conhecimento ou de experiência em que os problemas e as interrogações não são redutíveis ao que o conhecimento científico considera relevante” (Nunes, 2006, p. 61).

Neste contexto, avaliamos que a proposta da “Ecologia de Saberes” está para além da perspectiva de ser humano, mundo e sociedade emoldurada na BNCC, pois favorece um trabalho educativo com vistas à promoção de uma atitude mais consciente sobre o conhecimento e o mundo. Além disso, fomenta a construção de alternativas curriculares que podem auxiliar as escolas do campo em seu projeto plural, de respeito às diferenças e de acolhimento dos saberes, que tem os povos do campo como sujeitos epistêmicos, no centro do currículo escolar.

Desse modo, os projetos educativos e curriculares desenvolvidos na perspectiva da Educação do Campo dialogam com os pressupostos teóricos e metodológicos das matrizes pedagógicas contra-hegemônicas descritas acima. Primeiro, porque está comprometida com a formação crítica dos camponeses, visando à construção de alternativas de transformação social; segundo, porque prioriza a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, utilizando-os no processo de desvelamento das tramas de dominação instituídas no campo.

Além disso, os projetos curriculares implementados nesta perspectiva partem do reconhecimento dos saberes produzidos pelos povos do campo, buscando estabelecer um diálogo entre os saberes sociais e os conhecimentos das diferentes áreas científicas como forma de possibilitar a tomada de consciência da realidade, com o reconhecimento das riquezas culturais e a diversidade de saberes oriundas das práticas sociais, bem como das contradições que permeiam estas práticas e dos processos históricos de dominação.

Diante deste contexto, avaliamos que a Base Nacional Comum Curricular, ao propor um currículo nacional para todas as escolas brasileiras, desconsidera as especificidades socioculturais e políticas do campo, bem como, o esforço coletivo dos movimentos sociais do campo em construir uma proposta de Educação do Campo, pautada em uma teoria pedagógica crítica e comprometida com a valorização do campo enquanto espaço de produção cultural e de conhecimentos específicos, voltado a produção de outro modo de vida.

Tensões entre a BNCC e as perspectivas contra-hegemônicas de currículo: a produção de alternativas curriculares nas escolas do campo.

Influenciados por organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, dentre outros) e fundações privadas (Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, entre outras), o governo brasileiro deu início, em 2015, às discussões acerca do processo de elaboração da BNCC, visando à elaboração de um documento político e pedagógico que se constituísse como uma referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e de propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil. Em dezembro de 2017, sob o questionamento de várias instituições científicas e movimentos sociais, foi promulgada a BNCC – Ensino Fundamental. E, em dezembro, de 2018, foi homologada a BNCC do Ensino Médio.

Alinhada aos princípios capitalistas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tornou-se o documento curricular de maior relevância para a educação pública em todo o território brasileiro. Para Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 70):

O caráter normativo da BNCC prescreve aos estudantes os conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes da Educação Básica brasileira devem mobilizar e estudar. É um currículo formal, não há dúvida. E como todo currículo, deseja prescrever e direcionar o que será ensinado.

Desse modo, entendemos que as políticas curriculares instituídas no Brasil a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) têm provocado mudanças significativas nas propostas pedagógicas e curriculares das escolas, com ênfase a uma formação ancorada em “habilidades e competências”, bem como a “itinerários formativos” que, em tese, promovem um esvaziamento do currículo, naquilo que lhe é central: o acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Nessa perspectiva, este modelo de currículo, baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, nega aos estudantes das camadas populares o repertório cultural historicamente acumulado pela humanidade, na forma de conteúdos de ensino que possibilitem uma compreensão crítica do mundo e apontem caminhos para a transformação social. A partir deste modelo de currículo, a escola restringe seu papel político e pedagógico, limitando sua atuação à formação de mão de obra para atender aos interesses do projeto econômico neoliberal, que objetiva unicamente a superação da crise estrutural do sistema capitalista (Freitas, 2018; Mészáros, 2008).

Na visão de Cury, Reis e Zanardi (2018), a BNCC traduz as concepções políticas, econômicas e pedagógicas que fundamentam o projeto de homem, mundo e sociedade da classe hegemônica, imposta pelo Sistema Capitalista ao Sistema Nacional de Educação, no Brasil. Aqui reside uma das primeiras tensões entre esse projeto curricular proposto pela BNCC e as perspectivas curriculares críticas, que de fato podem ajudar as práticas educativas das escolas do campo, pois “a definição do que é comum, bem como de um projeto de nação, na quadra em que vivemos, tornaram-se cada vez mais complexos diante de uma sociedade que se enxerga cada vez mais plural” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 57).

Esse processo de uniformização das propostas curriculares das escolas brasileiras, defendido pela BNCC, em nome de um projeto comum de nação, pode resultar mais uma vez na negação das diversidades socioculturais do país, bem como no silenciamento dos conhecimentos e das culturas dos grupos historicamente marginalizados. Neste sentido, em nome do universal, mais uma vez o currículo das escolas pode limitar-se à valorização e legitimação dos conhecimentos e das práticas sociais dos grupos dominantes (Lima, 2022).

Nesse contexto, a BNCC propõe um currículo que está a serviço da formação de mão-de-obra para atendimento dos interesses do capitalismo na cidade e no campo, conferindo aos conhecimentos uma natureza uniforme, básica e/ou comum, dentro de um contexto sociocultural que tem como características principais a diversidade e a diferença. Assim, “o que é básico e o que é comum, além de não ser neutro, trazem uma consequência de difícil equação que é dizer qual é a formação desejada” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 57).

De acordo com o Movimento de Educação do Campo, o movimento de implantação da BNCC nas escolas do campo no Brasil representa um desmonte das conquistas sociais alcançadas pelas camadas populares e movimentos sociais do campo, no curso dos governos democráticos, até então. Entre outras problemáticas, a BNCC tem produzido um trabalho pedagógico descontextualizado da identidade e diversidade camponesa e um esvaziando do currículo, quanto aos saberes produzidos pelos povos do campo em suas práticas socioculturais.

A adoção de habilidades, competências e conteúdos comuns como substituição do saber sistematizado e historicamente acumulado pela humanidade tem desvirtuado a escola do campo de sua verdadeira função sócio-política de socializadora desse acervo para a formação do “lutador e construtor” de um outro projeto de sociedade, justo e democrático. Desse modo, compreender a BNCC, é conhecer o contexto político-econômico e o projeto de sociedade que ela favorece. Nesse projeto:

[...] a crise do capitalismo acaba por atingir radicalmente as parcas conquistas das classes trabalhadoras e traz medidas aparentemente técnicas e soluções falsamente neutras que produzem efeitos nocivos a maioria da população. A BNCC se situa nesse contexto de medidas e soluções para superação da crise (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 78).

Nesse sentido, a BNCC está comprometida com um projeto político de conservação da sociedade capitalista, na contenção de suas crises. Dessa forma, a educação atua no sentido de produzir culturalmente as relações de ajustamento do ser humano às condições de violência e desumanidade impostas pelo capital, colocando à parte a ideia de uma transformação mais profunda da sociedade. Desse modo, o projeto de educação proposto pela BNCC vincula-se à ideia de uma formação associada à formação de mão de obra para atender às necessidades do capital, que vai corroborar para a manutenção das estruturas de poder e submissão da classe trabalhadora na cidade e no campo.

A permanência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como “prescrição” curricular para as escolas do campo, tende a produzir um completo afastamento dos educandos dos problemas das comunidades, negando os conhecimentos e saberes produzidos pelos camponeses, dando primazia à realidade urbanocêntrica, como modelo social de progresso e ideal de vida. Diante desse contexto, as políticas educacionais neoliberais empreendidas a partir da BNCC caminham na perspectiva da desconfiguração identitária da escola do campo, vinculando-a ao projeto educativo hegemônico.

Em virtude disso, os movimentos sociais e as comunidades camponesas precisam se articular no sentido de fazer o enfrentamento político necessário ao combate destas políticas neoliberais, representada pela BNCC nas escolas do campo, buscando garantir a implementação de projetos educativos que estejam comprometidos com o fortalecimento da vida no campo, pautada nos princípios da sustentabilidade e da justiça social.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas nesse estudo apontam que os projetos educativos e curriculares construídos a partir dos princípios da Educação do Campo dialogam com os pressupostos teóricos das pedagogias críticas, principalmente da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e da Pedagogia Histórico Crítica, proposta por Dermeval Saviani. Nesse sentido, estes projetos curriculares voltam-se para a valorização dos conhecimentos produzidos pelos camponeses, buscando estabelecer processos de problematização crítica que favoreçam o desvelamento da realidade, bem como a construção de alternativas de transformação social.

Nesta perspectiva, o projeto educativo formulado a partir das lutas dos movimentos sociais do campo se vincula a outro projeto de mundo, homem e sociedade, configurando-se como um projeto que prima pela emancipação da classe trabalhadora, pela superação das relações de exploração da sociedade capitalista. Dessa forma, ao estabelecer diálogos com matrizes curriculares contra-hegemônicas, a escola do campo reafirma seu compromisso ético-político em lutar pela defesa de uma educação libertadora para a classe trabalhadora, comprometendo-se com a formação do sujeito lutador e construtor. Para esse fim, a escola deve oferecer acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, como um direito de todos os povos, em suas formas e conteúdo.

Na contramão deste processo, as políticas curriculares implementadas no Brasil, nas últimas décadas, produzidas a partir dos princípios políticos neoliberais, voltando-se à construção de projetos educativos descontextualizados, atrelados ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas às necessidades do mercado de trabalho. Assim, a BNCC surge como uma estratégia política do sistema neoliberal com o propósito de implementar políticas curriculares atreladas aos interesses do mercado, com uma proposta de formação precária e destituída de significado político, pois é um projeto que vai na contramão das lutas dos movimentos sociais e da construção de uma perspectiva de Educação do Campo comprometida com a transformação social e com a superação do capitalismo.

A partir dos pressupostos políticos e pedagógicos que fundamentam a BNCC, avaliamos que esta política promove um esvaziamento do currículo ao reduzir a carga horária de componentes curriculares comprometidos com a formação crítica dos estudantes e com a implementação de atividades que secundarizam o estudo teórico-prático de conteúdos que são essenciais para a compreensão crítica do mundo e desvelamento das contradições que permeiam a realidade das crianças e jovens da classe trabalhadora.

Em meio a este cenário, resta aos movimentos sociais e aos educadores o aprofundamento acerca das teorias críticas da educação, buscando encontrar caminhos de resistências e de transgressões políticas e pedagógicas, no sentido de preservar o acervo teórico e pedagógico construído nas últimas décadas a partir das experiências da Educação do Campo. Resistir à ofensiva neoliberal imposta a partir da BNCC é a única saída para continuarmos construindo uma Educação do Campo crítica e libertadora.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 3 nov. 2024.

CALDART, R. S. **Sobre a tarefas educativas da escola e a atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2004. DOI 10.22409/tn.2i2.p3644. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644>. Acesso em: 3 nov. 2024.

COSTA, L. M.; BATISTA, M. S. X. O currículo na perspectiva da educação do campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2021. DOI 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58081. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58081>. Acesso em: 3 nov. 2024.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALLANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 31-46.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 133-145.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1969.

LIMA, E. S. A implementação da BNCC nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí: os impactos na proposta pedagógica e curricular. **Linguagem, Educação e Sociedade**, Piauí, v. 26, n. 52, p. 219-248, 2022. DOI 10.26694/rles.v26i52.3384. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3384>. Acesso em: 3 nov. 2024.

LIMA, E. S. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação. In: LIMA, E. S.; SILVA, A. M. (org.). **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 107-128.

MALLANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: Contribuições da Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MÉSZÁROS, S. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

- MOLINA, M. C.; TAFAREL, C. Z. Política educacional e Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. P. 571-578.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NUNES, J. A. Um discurso sobre as ciências 16 anos depois. *In*: SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-84.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010;
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 78, p. 71-94, 2007. DOI 10.1590/S0101-33002007000300004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc>. Acesso em: 3 nov. 2024.
- SANTOS, L. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. **Salto para o futuro**. Currículo: conhecimento e cultura. [s. l.], Ano XIX, n. 1, abr. 2009.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- YOUNG, M. F. D. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papirus, 2000.

Submetido em 30 de junho de 2024.
Aprovado em 15 de agosto de 2024.