MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APARECIDO LINO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO DO CAMPO : DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO, IDENTIDADES E CULTURAS

DOURADOS/ MS
2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APARECIDO LINO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO DO CAMPO : DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO, IDENTIDADES E CULTURAS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre junto ao curso de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, Setor de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação da Professora Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno.

DOURADOS/ MS
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S237e	Santos, Aparecido Lino dos. Educação Do Campo : Discursos Sobre Currículo, Identidades E Culturas. / Aparecido Lino dos Santos. – Dourados, MS : UFGD, 2015. 148f. Orientadora: Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno. Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração em História, Políticas e Gestão da Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. 1. Educação do campo. 2. Adequação do currículo. 3. Identidade e diferenças culturais. I. Título. CDD – 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.
©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

APARECIDO LINO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO DO CAMPO : DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO, IDENTIDADES E CULTURAS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre junto ao curso de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, Setor de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

Banca Examinadora

_____
Profa. Dra. Marilda Garcia Moraes Bruno – UFGD - Orientadora

_____
Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira – UFMT – Titular

_____
Profa Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira – UFGD – Titular

_____
Profa Dra. Morgana de Fátima Agostini – UFGD – Suplente

Dourados, _____ de _____ de 2015.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por nunca desistir de mim e guiar os meus passos pelas estradas e pontes que caminhei.

À minha adorável Mãe, Maria Raimunda de Lima dos Santos, por fazer-me seu filho: tornando suas dificuldades minhas conquistas.

À minha esposa, Elexandra Aparecida Simões, por estar sempre ao meu lado, servindo-me de inspiração, fazendo meu, o seu exemplo.

À minha querida Professora e mentora Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, que esteve sempre ao meu lado, lapidando meu conhecimento.

As Professoras Doutoras de minha banca examinadora: Ozerina Victor de Oliveira, Maria Beatriz Rocha Ferreira e Morgana de Fátima Agostini.

Aos professores do Mestrado, em especial, Doutor Reinaldo dos Santos e Doutora Magda C. Sarat Oliveira por me estenderem às mãos, crentes de que eu conseguiria, me ajudando a permanecer de pé.

Aos gestores e a todos os professores da Escola do Campo Polo, por terem concebido esses momentos de trocas e reflexões.

Ao Diretor Marcio José Martins, por me apoiar em todos os momentos, fáceis e difíceis, não me permitindo desistir.

À Supervisora Escolar Eloisa Figueiredo e ao Coordenador Pedagógico Alcemir Martins Corrêa, por terem me auxiliado nas dificuldades.

Às professoras Ana Rosa, Maria Cecília e Solange, por me auxiliarem com os alunos, para que eu pudesse concluir mais esta etapa de minha vida.

A noção pertinente é a de um espaço sociocultural latino-americano no qual coexistem diversas identidades e culturas.

(Nestor Garcia Canclini)

SANTOS, Aparecido Lino dos. *Educação do Campo:* currículo, identidades e culturas. Dourados, 2015. Mestrado (Dissertação em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados.

RESUMO

Ao considerar que a educação do campo convive na contemporaneidade com múltiplas realidades, diferentes interesses e expectativas de seus estudantes, pais e das comunidades rurais envolvidas, este estudo teve como objetivo analisar se o currículo proposto para essa modalidade, em uma Escola Polo da zona rural de Campo Grande, MS, atende às peculiaridades da vida no campo e contempla as identidades e diferenças sociais e culturais de seus educandos. Para tanto, realizamos estudo documental para análise dos discursos desde o contexto histórico da educação do campo até as propostas das políticas de adequação dos conteúdos do currículo escolar. Na perspectiva dos Estudos Culturais, optamos por fazer um estudo do tipo etnográfico em educação, adotando como procedimentos metodológicos as técnicas de observação participante, com registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas com 02 gestores e 04 professores do Ensino Fundamental, para análise dos discursos sobre uma proposta adequação do currículo para uma educação no e/ do campo. O questionário foi utilizado para a elaboração do perfil dos professores e gestores. Os resultados indicam que a proposta curricular da educação do campo não difere do currículo das escolas urbanas quanto à estrutura, conteúdos e organização curricular, pois a escola do campo, em descompasso com as políticas nacionais e diretrizes, não tem promovido adequações do currículo para atender às especificidades da zona rural e às diferenças de seus habitantes. Os discursos apontam que a proposta curricular construída tem forjado as identidades e apenas celebrado as diferenças, na medida em que os conteúdos da cultura urbana têm sido priorizados no currículo, enquanto os saberes da cultura popular são silenciados ou esquecidos. Problematizamos a construção de uma proposta curricular específica que contemple as diferenças socioculturais e estabeleça o diálogo intercultural entre educação do campo e a urbana.

Palavras-chave: Educação do campo; Adequação curricular; Identidades Culturais.

SANTOS, Aparecido Lino dos. *Elementary Education in Rural Areas: curriculums, identities and cultures* (*Educação do Campo: currículo, identidades e culturas)*. Dourados, MS, Brazil, 2015. Master's dissertation in Education, Universidade Federal da Grande Dourados.

ABSTRACT

Education in rural areas must face contemporary society with its multiple realities and the varied interests and expectations of the students, parents and the rural communities involved. This study has the objective of analyzing the curriculum proposed for this type of education at a central school in the rural surroundings of the city of Campo Grande, State of Mato Grosso do Sul, Brazil. The question is whether the proposed curriculum attends to the specific realities of rural life and takes into account the students' social and cultural identities and characteristics. To answer this question we carried out a study to analyze discourses of persons involved related to aspects ranging from the historical context of rural education to proposals for adapting contents of curriculums. Based on the perspective of cultural studies, the option was to carry out an ethnographic study on education by adopting techniques of participating observation as a methodological procedure, with a daily log and semi-structured interviews with two elementary school administrators and four teachers. The purpose was to analyze their discourses regarding proposed adaptation of the school's curriculum to education in and for rural realities. A questionnaire was used to draw up profiles of the administrators and teachers. The results show that the proposed curriculum for education in rural areas does not differ from those followed in urban schools in terms of structure, content and curricular organization. The reason may be that rural schools, out of date with national policies and directives, have not fostered adaptation of curriculums to attend to the specific aspects of rural areas and the characteristics of their populations. The interviews indicate that the proposed curriculum merely describes identities and stresses differences, since the contents of urban culture are given priority in the curriculum, while the knowledge and realities of rural cultures have been silenced or ignored. We bring up the possibility of constructing a specific proposal for a curriculum that will take into account socio-cultural differences and establish intercultural dialogue between education in rural and in urban settings.

Keywords: Rural education; curricular adaptation; cultural identities

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da Escola Polo.....81
Figura 2 – A escola do campo (Escola Polo).....81
Figura 3 – A exuberância da biota da região onde fica a Escola Polo.....90
Figura 4 – Estrada vicinal de acesso e campos nos arredores da Escola Polo.....90
Figura 5 – Farta colheita da guariroba (guavira).....91
Figura 6 – Pecuária: confinamento de gado bovino. 92
Figura 7 – Atividade de plantio voltada para agricultura familiar. 92
Figura 8 – Rio Anhanduí e ponte de acesso à Escola Polo.....93
Figura 9 – Erosão em ponte que corta córrego da região, ...94
Figura 10 – Quadra de esportes, laboratório científico e biblioteca da escola. 95
Figura 11 – A igreja que fica ao lado do salão de festas onde tudo começou.....97
Figura 12 – Salão de festas: preparos para festa junina. 97
Figura 13 – Professores com destino à escola do campo. 102
Figura 14 – Ponte de acesso à escola do campo defeituosa. 102
Figura 15 – Ônibus escolar sendo desatolado. 102
Figura 16 – Alojamento atual da escola do campo.....104
Figura 17 – Extensão (Anexo) da Escola do campo Polo. 105
Figura 18 – Carvoaria onde é realizado o extrativismo do carvão.....110

LISTA DE SIGLAS

A1 – Respostas dos entrevistados

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

CNE – Câmara Nacional de Educação Básica

EJA – Educação de Jovens de Adultos

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

EUA – Estados Unidos da América

G1 – Gestor 01

G2 – Gestor 02

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPTU – Imposto Predial e Territorial Urbano

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NSE – Nova Sociologia da Educação

P – Pesquisador

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PENAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa

PI1/ 2 – Professor Anos Iniciais: 01 e 02

PF1/ 2 – Professor Anos Finais: 01 e 02

PL – Planejamento Livre

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

REME – Rede Municipal de Ensino de Campo Grande

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Perfil dos professores e gestores de uma escola do campo do município de Campo Grande/ MS.
APÊNDICE 2 – Roteiro de Entrevista.
APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: DILEMAS E DESAFIOS DA ESCOLA DO CAMPO 18
1.1 O Discurso da Educação do Campo na Pós-Modernidade: Uma Visão Popular 18
1.2 Dilemas Identitários: entre a Educação Urbana e a Educação no e do Campo 22
1.3 Educação do Campo: da Perspectiva Desenvolvimentista à Política da Diferença Sociocultural 28
1.4 A Educação do Campo nos Documentos Oficiais: Contradições e Ambiguidades 36
CAPÍTULO II - O CURRÍCULO NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES E DIFERENÇAS CULTURAIS 45
2.1 O Polissêmico Conceito de Currículo nas Teorias Sociais 46
2.2 A Construção Curricular e o Jogo das Relações de Poder 54
2.3 Discursos e Currículos: Adequação para Atender as Múltiplas Identidades do Campo 61
CAPÍTULO III - CAMINHOS INVESTIGATIVOS 72
3.1 A Natureza da Pesquisa 72
3.2 Delineamentos da Pesquisa 76
3.3 O Cenário e os Participantes da Pesquisa 80
3.4 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados 82
3.5 A Análise dos Dados 86
CAPÍTULO IV - A CONSTRUÇÃO E ADEQUAÇÃO CURRICULAR NO DISCURSO DOS PROFESSORES E GESTORES 89
4.1 A Escola do Campo Polo: o Contexto, Dilemas e Conquistas 89
4.2 O Perfil dos Atores: Professores e Gestores 100
4.3 A Educação do Campo e o Currículo: o Discurso dos Professores e Gestores 107
4.4 As Diretrizes e o Projeto Pedagógico: o Discurso dos Professores 113
4.5 O Currículo na Escola do Campo Polo: a Política da Diferença Cultural ... 118

CONSIDERAÇÕES FINAIS **131**
REFERÊNCIAS **140**
APÊNDICES **144**

INTRODUÇÃO

Condicionado a viver grande parte de minha vida no campo, resolvi introduzir no corpo deste estudo um pouco de minha experiência profissional enquanto professor-pesquisador. Afinal, quem melhor para tratar das questões da educação do campo do que um “caboclo”, como diz o dito popular, que nasceu e se criou numa fazenda até os 17 (dezessete) anos de idade e que desde então continua a lecionar numa escola do campo?

Desde aquela época até hoje percebi, como educador dessa modalidade de ensino, que muitas mudanças têm sido efetivadas no âmbito da educação do campo, resultado de reivindicações dos movimentos sociais. Como exemplo disso, temos a mudança da própria expressão utilizada anteriormente, educação “rural”, que passou a ser denominada de educação “do campo”.

De igual teor, há o sentido mais abrangente entre as relações dos termos empreendidos na educação *no* e *do* campo. Apesar das mudanças ocorridas na educação do campo, é recorrente na literatura de seus defensores o fato de que ainda hoje muitas das mudanças políticas pretendidas continuam “aprisionadas em discussões”, pois ainda não saíram do papel.

É notório que os debates atuais têm levado o educador a repensar suas ações diante dos dilemas da sociedade contemporânea. Esse repensar refere-se a todas as áreas de atuação e campos do conhecimento, seja nas escolas das grandes cidades, seja nas escolas das pequenas comunidades rurais pertencentes às mais remotas e longínquas regiões do País.

Nesse sentido, alguns questionamentos me inquietam: como elaborar uma proposta de reforma curricular adequada à realidade do campo? O ideal seria promover adequação dos conteúdos ou adotar metodologias adaptadas, de modo a abranger as peculiaridades da vida dos sujeitos pertencentes ao meio rural? Como articular os diferentes interesses e conhecimentos dos estudantes, sem desmerecer questões pertinentes ao urbano?

Partimos, neste estudo, do entendimento de que não se trata de dicotomizar a relação campo-cidade, supervalorizando os saberes das escolas do campo, ou então de menosprezar os das escolas urbanas, porém de reconhecer a necessidade de atendimento às especificidades do meio rural.

Esse interesse surgiu das inquietações enquanto professor e, por conseguinte, da preocupação com as discussões sobre políticas de inclusão social para minorias. Desde que me tornei professor no campo, percebi que a população brasileira que vive *no / do* campo, de modo geral, carece de políticas sociais que lhes garantam uma educação de qualidade.

Embora mudanças venham ocorrendo, esse grupo continua desassistido de seus direitos sociais no que concerne a um currículo adequado às suas especificidades. Assim, a situação tem tornado obsoleta a educação no meio rural, com base nas políticas do "esquecimento" e da exclusão, cujos resultados refletem dem práticas ultrapassadas de ensino nas escolas.

É importante destacar a visão ultrapassada de que os livros didáticos e também os textos em geral trazem consigo a "verdade" sobre as "coisas", como diz Foucault, ou então, devam ser os únicos guias para o desenvolvimento dos currículos atuais. A questão é que o currículo e, mais nitidamente, o livro – texto, com todas as noções e os conceitos voltados à realidade da escola urbana, continua intencionalmente a servir de referência exclusiva para o trabalho desenvolvido na escola do campo, o que se constitui como hegemonia cultural e curricular.

O fato é que os ditos "modelos prontos de currículos" se distanciam em muito das realidades vivenciadas pelos sujeitos residentes no meio rural. Assim, o currículo desenvolvido a partir de um modelo cartesiano de educação naturaliza as diferenças dos sujeitos, nega e silencia as distintas identidades, transportando a proposta curricular da escola urbana para a escola do campo.

Assim, nossa questão central foi: de que forma podemos pensar um currículo que materialize a vida real do educando e reafirme as identidades e diferenças dos sujeitos? Necessariamente, isso nos reporta a outra reflexão de igual valor: Como articular os saberes e conhecimentos da cultura campesina aos conteúdos obrigatórios (universais) das Diretrizes Curriculares, de modo a contemplar os dispositivos Legais da adequação dos conteúdos do currículo? Como atender às especificidades dos sujeitos do campo: a formação das identidades, as diferenças sociais e culturais?

Para Silva (2004), o currículo são os conhecimentos pretendidos a um determinado grupo social. Dessa forma, a premissa levantada inicialmente neste estudo é de que, talvez, o currículo da escola pesquisada tem servido para alimentar processos de desigualdade e modos de subjetivação e, portanto, privilegiar a

exclusão dos sujeitos do campo, a partir da negação dos conhecimentos da realidade do meio rural.

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar se o currículo proposto para a educação do campo, em uma escola da zona rural de Campo Grande, MS, atende às peculiaridades da vida no campo e contempla as identidades e diferenças culturais de seus educandos.

Para o tratamento do objetivo central, os objetivos específicos foram:

- Investigar se as diretrizes e ações realizadas na escola do campo contemplam a possibilidade de adequação dos conteúdos do currículo, a fim de atender às especificidades da vida no campo;
- Identificar nos discursos dos gestores e professores da escola pesquisada como o currículo tem contemplado as diferenças culturais e atendido a constituição das identidades de seus sujeitos, por meio dos saberes e conhecimentos promulgados;
- Analisar de que maneira os professores de uma escola do campo têm feito adequações ou reformas no currículo, para materializar os diferentes saberes e conhecimentos da cultura campesina.

Inicialmente, com o intuito de atender aos objetivos propostos, fizemos uma busca na literatura e nos bancos de teses e dissertações da CAPES e de universidades brasileiras, sobre trabalhos com a temática do currículo e diversidade que contemplassem as peculiaridades da vida no campo, contudo nada encontramos sobre essa questão. Não foram encontrados estudos e pesquisas que refletissem sobre as especificidades dos estudantes do campo, principalmente no trato do reconhecimento de suas identidades e diferenças.

Buscamos as produções existentes em acervos públicos e privados nas bibliotecas das universidades brasileiras, a partir das seguintes palavras-chave: **educação do campo, currículo e identidade**. Entretanto, diante do resultado pouco expressivo, refinamos a pesquisa ao banco de teses e dissertações da CAPES[1] e fizemos *download* de dois trabalhos sobre educação do campo.

Em relação à metodologia de análise desses trabalhos, primeiramente foi feita uma leitura apenas dos sumários e dos resumos. Depois, os trabalhos selecionados

[1] Foram relevantes para esta pesquisa: Fontana (2006) e Melo (2011). A primeira, por retratar a questão da adaptação e ou/ adequação curricular na escola do meio rural. A segunda, por enfocar as implicações sobre o currículo escolar do campo no contexto das políticas públicas.

foram lidos na íntegra e utilizados como referencial teórico. Apesar de não encontrarmos nenhum trabalho que representasse especificamente nossa temática, os estudos de Fontana (2006) e Melo (2011) foram os que mais se aproximaram de nosso estudo. Por essa razão, utilizamos os dois trabalhos para complementar as reflexões deste estudo.

Na tese *Por entre as águas do sertão:* currículo e Educação Ambiental das escolas rurais do Jalapão, Melo (2011) buscou conhecer, nas vozes de professores, a inserção da Educação Ambiental (EA) no currículo e nas vozes dos secretários e diretores, como as políticas públicas têm sido pensadas para as escolas rurais. Sua questão fulcral foi saber como os professores das escolas rurais e autoridades municipais concebem a importância da EA nos currículos dessas escolas. Para ele, a análise qualitativa revela a dificuldade dos sujeitos em trabalhar nas escolas do meio rural, onde, desprovidas de instrumentos pedagógicos e infraestrutura, a EA não é contemplada nos currículos, por falta de efetivação das políticas públicas vigentes.

Na dissertação *Adaptações no ensino de matemática:* uma análise da prática dos educadores do campo, Fontana (2006) parte da inquietação com o fato de uma aluna-professora do meio rural perceber a necessidade de um currículo para a escola do meio rural que contemple as questões práticas da vida cotidiana, no trato do conhecimento local. O estudo teve como objetivo descrever o que as professoras entendiam por adaptações no currículo de matemática de escolas no meio rural.

Fontana (2006) buscou, por meio de análises feitas em documentos, estabelecer ideias sobre adaptação do currículo do meio rural e as políticas públicas. No início do trabalho, a autora traz uma breve descrição da trajetória da escola do meio rural, discutindo alguns aspectos do quadro rural-urbano e da própria escola do campo, apresentando indícios de diferenças entre esses dois espaços, pensando na adequação do currículo.

Foi adotada por Fontana (2006) uma análise vertical, para perceber as convergências e divergências nas opiniões dos entrevistados. Desse tipo de análise, emergem cinco categorias que revelam a percepção das depoentes e uma possível compreensão acerca da natureza das adaptações do currículo da escola “rural”. Uma dessas categorias revela a necessidade de projetos específicos que busquem estabelecer relações entre os conteúdos do currículo com a realidade dos alunos.

Numa rápida análise sobre o estado do conhecimento realizado, ficou

evidenciado que os temas voltados às questões do currículo foram encontrados em maior número. A educação do campo, antes educação rural, ocupou menor número. Em relação ao trato das identidades e diferenças dos sujeitos do meio rural, não conseguimos encontrar nenhum estudo. Uma explicação plausível reside na complexidade dos temas, ainda pouco pesquisados nas academias.

No aspecto conceitual de nosso trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa com inspiração etnográfica, pois, como discute Rockwell (1989, p.45), é possível o desenvolvimento de um estudo dessa monta que leve em conta o contexto social que existe muito além da escola e da comunidade. No entanto, é necessário integrar à perspectiva teórica contribuições de uma teoria social que não defina a sociedade, nem o nosso objeto de estudo, o currículo, de forma arbitrária ou dicotômica, vinculando-as de modo exclusivo às estruturas econômicas e de classes.

Para tanto, recorremos aos Estudos Culturais e à contribuição do pensamento de Michel Foucault (1996) para nos ajudar nas análises das relações de poder e da ordem dos discursos políticos sobre currículo, agregando elementos como as subjetividades, as identidades e as diferenças presentes nos projetos político-pedagógico da escola do campo. Assim, problematizamos os processos sociais, as relações e as interações dos professores e gestores; os conflitos, os dilemas e as tensões relativas à proposta curricular e a espaços como: o entorno, o ambiente escolar e os diferentes territórios que produzam diferentes significações.

Ezpeleta e Rocckwell (1989) ponderam que o etnógrafo observa e paralelamente interpreta. Ele seleciona do contexto o que há de significativo em relação à elaboração teórica que está realizando. Nesse processo, procuramos articular a observação registrada no diário de campo aos conceitos teóricos e ao estudo documental, para a elaboração dos roteiros da entrevista semiestruturada e do questionário para o delineamento do perfil dos participantes, professores e gestores da escola de campo estudada.

Quanto aos aspectos teórico-metodológicos, optamos pela articulação entre os Estudos Culturais e o método da análise do discurso proposto por Foucault (1996), que considera os documentos, os escritos e as entrevistas como instrumentos para registro dos “discursos” proferidos pelos sujeitos. Para ele, a análise do discurso pressupõe um conjunto crítico e a prática da inversão, que consiste em procurar nos discursos formas de exclusão, limitação e apropriação, para mostrar como se constituíram e que forças exerceram efetivamente sobre eles

e se/como foram contornadas.

Para tanto, elencamos unidades temáticas que nos ajudaram a analisar os dilemas e conflitos no decorrer da transição entre a educação rural e a educação do campo: as verdades estabelecidas sobre o currículo; as tensões produzidas entre as diretrizes políticas, o currículo proposto e o currículo real; e as adequações necessárias nas vozes dos sujeitos entrevistados.

Para Foucault (1996), o discurso são as inquietações de “coisa pronunciada” (escrita) ou da impossibilidade de o sujeito pronunciar a fala, cujo perigo está em sua produção como procedimento de exclusão e de interdição, dependente das relações de poder estabelecidas. Essas relações de poder podem ser expressas pelo colonialismo das propostas curriculares hegemônicas, que naturalizam as identidades, as diferenças sociais, culturais e linguísticas, como discutem os autores dos Estudos Culturais: Stuart Hall (2006), Nestor Garcia Canclini (2008), Tadeu Silva (2010), entre outros teóricos que fundamentaram nossas análises.

Por esse caminho, o trabalho compreende capítulos assim dispostos: o primeiro, “Educação no meio rural: dilemas e desafios da educação do campo”, apresenta as diferentes concepções de educação do campo no processo histórico até a pós-modernidade. Discute também a educação popular Freire nas reflexões de Apple e Nóvoa (1998), traçando os dilemas e desafios da educação do campo, antes educação rural, no âmbito social e histórico das políticas de educação, como posto por Arroyo, Caldart e Molina (2008).

O capítulo II, “O currículo na constituição das identidades e diferenças Culturais”, trata das discussões teóricas sobre identidades, diferenças e culturas na perspectiva dos Estudos Culturais, para fundamentar as propostas de adequação do currículo para atender às identidades e diferenças sociais e culturais dos sujeitos. As discussões se aportam principalmente em: Silva (2010), Moreira e Silva (1995), Hall (2006) e Sacristán (1998).

No capítulo III, “Caminhos investigativos”, descrevemos a atividade investigativa com base principalmente em Foucault (1996), fazendo análise dos discursos de seus atores (professores e gestores), retratando o contexto, o “chão” da escola do campo, e situando os principais momentos do percurso da pesquisa, os procedimentos para coleta e análise dos dados.

O capítulo IV, “Análise dos discursos e as propostas de reforma curricular”, apresenta a escola estudada, o contexto, os dilemas, as conquistas e o perfil dos

professores e gestores. Discute ainda a construção do currículo frente às múltiplas identidades e diferenças culturais, as diretrizes e o projeto político-pedagógico. Analisa também a necessidade de adequação curricular, de modo a atender às peculiaridades da vida no meio rural.

As Considerações Finais retomam os discursos e as análises realizadas nos quatro capítulos anteriores. Dessa forma busca evidenciar as relações de pertinência, aproximação, distanciamento, negação e exclusão das identidades e diferenças na proposta curricular adotada pela escola do campo investigada.

Por conseguinte, não pretendemos com este estudo esgotar as problematizações levantadas no campo científico. Esperamos que outros estudos possam ampliar o debate e as contribuições das situações vividas no cotidiano da escola do campo, instigando pesquisadores a se aventurarem na empreitada da adequação curricular, com a visão de propostas “alternativas” de um currículo que identifique e acolha as identidades e diferenças sociais e culturais presentes na educação do campo.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: DILEMAS E DESAFIOS DA ESCOLA DO CAMPO

A educação do campo, apenas nas últimas décadas tem sido motivo de investigação por parte da academia, fruto das reivindicações e dos interesses dos movimentos sociais. Este capítulo busca problematizar os discursos vigentes sobre a educação do campo, mais especificamente, acerca da influência das propostas de adequações curriculares para a construção das identidades sociais e culturais da população campesina.

Neste sentido, faremos um levantamento histórico da educação rural no Brasil até o contexto atual, destacando que hoje se trata da “educação do campo”, ambas as concepções que, apesar de muito comentadas no cenário contemporâneo, têm sido pouco prestigiadas nas propostas curriculares e atividades cotidianas. Afinal, os direitos sociais a uma educação no e/ do campo têm sido negados à população campesina pela ausência de políticas adequadas.

Assim, buscamos refletir de que forma o currículo vigente adotado pela escola do campo tem contribuído na construção social e cultural das diferentes identidades dos sujeitos campesinos brasileiros. Para tanto, o foco deste capítulo é compreender as concepções teóricas subjacentes às propostas curriculares na educação do campo, os interesses e as tensões estabelecidas. As informações levantadas nesta parte da pesquisa servirão, posteriormente, de base para análise dos dados.

1.1 O Discurso da Educação do Campo na Pós-Modernidade: Uma Visão Popular

Existe uma multiplicidade de concepções que define educação. Estas, por sua vez, estão ligadas a algum tipo de paradigma educacional. Essa ideia tem sido explorada por Melo (2011) e vários outros autores, que dependendo da corrente teórica que representam diferem em seu posicionamento sobre aquilo que seria educação.

Ao discutir esses paradigmas educacionais[2], o autor pondera que a educação faz apelo aos conhecimentos (o saber) e ao desenvolvimento de habilidades (o fazer) que englobam as aprendizagens, no sentido de saber-fazer escolhas. Assim, a educação é um processo de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas (afetiva, social, intelectual, física e espiritual) inerentes ao seu modo de vida social e cultural.

Em consonância com o paradigma radical, cuja educação é politizada e conflitual, pois envolve relações de poder, a educação popular deve pautar-se numa pedagogia para a autonomia, contrariando quaisquer formas de opressão. Essa ideia fica evidenciada em Apple e Nóvoa (1998), que se pautando em Paulo Freire, discorrem acerca das obras do autor, como a *Pedagogia do Oprimido*.

Apple e Nóvoa (1998) afirmam a imprescindibilidade de Freire ao alargar nossa percepção de mundo e de uma educação popular contrária aos tipos de discriminação. Freire acreditava na educação como meio de contradizer formas de opressão e, portanto, contribuir para o processo de humanização.

> [...] a dominação, a agressão, e a violência são intrínsecas à vida social e humana. Paulo afirmou que poucos encontros humanos estão isentos de certa opressão, qualquer que seja, uma vez que as pessoas, devido à raça, classe social ou gênero sexual, tende a ser vitimas ou causadoras de opressão. Ele salientou que o racismo, sexismo e a exploração social são formas mais evidentes de opressão [...] (APPLE; NOVOA, 1998, p. 50).

Alinhado às causas progressistas da nova esquerda educacional e da pedagogia crítica, para Freire a educação é um elemento indissociável da política. Por isso em *Política e Educação*, ele profere que toda educação é um ato político que envolve relações de poder. Podemos dizer que a educação, por ser um ato político, também é um ato eminentemente social e cultural que deveria englobar as práticas vividas dos sujeitos pertencentes às camadas populares. Essa crítica deve ser trazida para o âmbito das discussões contemporâneas.

Ao parafrasear Freire, Apple e Nóvoa (1998) nos alertam de que na prática a educação tem sido "bancária", pois os professores apenas "depositam" conteúdos vazios na consciência dos alunos e não os ensinam a pensar criticamente. No contexto atual, a educação tem sido baseada em modelos de currículos obsoletos, arraigados em conteúdos desconexos.

---

[2] Melo (2011, p. 17) define um conjunto de crenças, valores e competências concernentes à educação e identifica-os: racional, tecnológico, humanista, sócio-interacional e inventivo.

No "modelo radical de educação comunitária[3]" ou progressista de Freire, considera-se a necessidade de criticar a verdade. Uma forma seria contrariar as certezas totalizantes, favorecendo uma educação para a verdade cuja política de tolerância reportasse à discussão dos conflitos culturais.

Nessa vertente política, Freire defende a problemática da educação no pós-colonialismo como uma proposta democrática de escola baseada na garantia de uma educação escolar pública e particular possível, que reforcem os saberes populares e a participação ativa, conforme reza a legislação. Essa visão de educação influenciou a formação política de recusa da imposição intelectual sobre o povo, por considerá-la um ato opressor. Freire considera que o aparelho repressor do Estado faz a visão do povo não aparecer nos projetos de educação.

Ao aprofundar a questão, Nóvoa e Apple (1998) compreendem três níveis dicotômicos de educação. No primeiro, a educação formal e a informal, que acontecem na escola e n' outros contextos como nas comunidades ou movimentos sociais. No segundo, a educação diferenciada (progressiva) e permanente que permeiam toda a vida. No terceiro, a concepção pedagógica de educação em duas vertentes: a concepção tradicional e a construtivista. Na visão freireana esta última, ligada aos movimentos sociais visa, sobretudo, um modelo de educação contextualizada junto aos aspectos socioculturais.

Apple e Nóvoa salientam que na vertente de educação popular

> O objeto de ensino são os conteúdos significativos relacionados com os contextos vivências/ existências dos educandos. A apreensão de novos conhecimentos é facilitada pela relação comunicacional dialógica que estabelece entre todos os participantes no processo. A concepção de Paulo Freire que se insere neste enquadramento teórico é por si designada por educação dialógica, *problematizadora, libertadora, conscientizadora* e visa à utilização mais racional dos recursos da Natureza e a construção de uma realidade social mais justa (APPLE; NÓVOA, 1998, p. 124).

Paulo Freire foi um educador preocupado com as causas sociais. Dessa forma, um idealizador de justiça para as comunidades excluídas, consideradas minorias. Por essa razão, o termo comunidade aparece usualmente em suas acepções com várias nomenclaturas: classe trabalhadora, desfavorecidos, movimentos sociais, entre outras.

Para Apple e Nóvoa, há dois tipos de comunidades:

[3] Em Apple e Nóvoa (1998), esse modelo encara a comunidade como conflitual e a educação politizada, na tentativa de capacitar as pessoas e redistribuir formas de poder na sociedade.

> [...] comunidades *territoriais,* que são constituídas por grupos sociais que partilham o mesmo território. O sentimento de pertença a um local, estrutura sua identidade enquanto comunidade. O segundo tipo são as *comunidades de interesses* que são constituídas por indivíduos que se associam na ação, visando objetivos e interesses comuns. Usualmente estas comunidades são designadas por movimentos sociais ou movimentos populares (APPLE; NOVOA, 1998, p. 124-125).

Tradicionalmente têm sido apresentadas definições de comunidades na perspectiva dos colonizadores, possuindo visões fixas e homogêneas que expressam, em sua maioria, as lutas de classes (dominador e dominado) presentes na visão de Freire, o que parece não convergir com o pensamento pós-moderno.

Canclini (2008), por exemplo, assume que a definição de comunidade tem sido alterada, devido ao movimento híbrido das culturas. Para esse antropólogo, as culturas já não se constituem mais em grupos fixos e estáveis de interesses. Dessa forma, tanto a modernidade quanto as migrações influenciaram eloquentemente no paradigma binário do colonialismo e suas relações interculturais. Assim, a configuração pós-moderna colocou em xeque conceitos da teoria social. Nesse sentido, Canclini concebe o termo assim:

> [...] 'comunidade' empregada às populações rurais isoladas para expressar coesão abstrata de um Estado nacional compacta, em ambos os casos definíveis por sua relação com um território específico. A segunda imagem é que o centro e a periferia, também 'expressão abstrata de um sistema imperial idealizado', no qual as gradações de poder e riqueza estariam distribuídas concentricamente: o maior no centro e a diminuição crescente à medida que caminhamos em direção a zonas circundantes. O mundo funciona cada vez menos desse modo (CANCLINI, 2008, p. 14).

Apesar de divergências de opiniões no campo da educação, explicadas pela forte influência marxista nos movimentos e nas pesquisas sobre educação do campo, elas levam a mudanças na sociedade contemporânea. Apple e Nóvoa (1998), tecendo críticas à definição de Freire, dizem que não se trata de uma "combinação do sentido de nós com a especificação de lugar", mas de objetivos comuns. Afinal, existem movimentos sociais de uma base territorial diferenciada que idealizam uma cultura de identidades uníssonas.

Apesar de Freire estar filiado ao pós-colonialismo, autores como Apple e Nóvoa (1998) e Silva (2010) consideram o educador adiante do seu tempo, pois, na visão freireana, a educação ultrapassa os limites atuais dos espaços territoriais, dando ênfase às diferenças das comunidades minoritárias. Por isso, a educação é

um ato político que mobiliza tanto aspectos sociais e culturais como valores (partes éticas) e comportamentos (atitudes, ações dos sujeitos). Melo (2011) nos diz que a educação pensada por esses aspectos, incorpora as dimensões: intelectual, afetiva, moral e estética. Assim, se faz relevante relatar, mesmo que de uma forma breve, qual concepção de educação tem refletido o modelo de educação no meio rural brasileiro nos últimos anos.

1.2 Dilemas Identitários: entre a Educação Urbana e a Educação no e do Campo

No Brasil, a educação do campo tem sido resultados de lutas e interesses. Para Melo (2011) estes conflitos não têm sido unicamente educacionais, mas também resultados de um conturbado processo social, histórico, econômico, político e cultural desempenhado em nosso país. No bojo das discussões, os movimentos sociais clamam por políticas que sintetizem a valorização da identidade social e cultural do camponês.

Autores como Arroyo, Caldart e Molina (2008) defendem o resgate histórico e político do termo camponês, que apesar da forma depreciativa como é usado por muitos, tem refletido os interesses dos trabalhadores. Por isso, a presença dos movimentos sociais no cenário político e cultural do Brasil tem servido para indagar os processos formadores que constroem os saberes e conhecimentos inerentes à cultura e à identidade do camponês. Arroyo, Caldart e Molina asseveram que:

> Nas ultimas décadas assistimos a uma instigante presença dos sujeitos do campo na cena política e cultural do país. Mostram-se diferentes e exigem respeito. Onde e em que processos formadores constroem seus saberes e conhecimentos, seus valores, cultura e identidade? (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 7).

Essa questão passa a ser objeto de preocupação tanto por parte dos órgãos governamentais quanto uma bandeira de luta dos movimentos sociais e das instituições educacionais. Arroyo, Caldart e Molina (2008) dizem que o silenciamento, o esquecimento e a exclusão do campo são questões fulcrais nas discussões contemporâneas, principalmente por parte dos movimentos sociais. Para eles,

> O movimento Por Uma Educação do Campo nasceu para denunciar esse silenciamento e esquecimento por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educativas (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 8).

O esquecimento é visível tanto por parte do governo quanto dos centros de pesquisa. No entanto, a trajetória das discussões aponta que o desinteresse sobre o rural não é mais tolerável. Nos últimos 20 anos, a sociedade tem aprendido com os movimentos sociais a se mobilizar e a produzir a própria dinâmica social e cultural do campo.

A educação e a escola são constantemente interrogadas a participarem dessa dinâmica. Assim, o desinteresse pelo campo tem sido aos poucos revertido, por meio da denúncia do que há de mais perverso no esquecimento: “O direito à educação que vem sendo negada a classe trabalhadora do campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 9).

Para esses autores, a “Educação como um direito humano, um direito de todo cidadão e dever do Estado” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 9) foi proclamada em um grito ouvido por todos na cidade, mas que não chegou ao campo. Porém, na prática os sujeitos do campo não foram incluídos nesse brado com suas especificidades.

Por isso, Arroyo, Caldart e Molina (2008) defendem que quanto mais se gritam as especificidades da educação do campo mais urgente se torna a necessidade da afirmação de um projeto social por uma educação do campo que garanta a inserção do campo e a participação do rural, juntamente com o urbano, no conjunto da sociedade.

Por seu lado, Melo (2011) nos alerta para a diferença entre aquilo que é considerado “rural” e o “urbano”. Para ele, essa não é uma tarefa fácil, já que a própria noção de espaço rural e espaço urbano apresentado no campo intelectual se encontram indefinida. Por isso, no Brasil, o IBGE é obrigado a definir como áreas rurais e urbanas o que a lei designa no IPTU. Porém, há indícios de distorção na definição dada, por razões políticas.

No IBGE, a educação do campo é definida atualmente pela origem do aluno e as características peculiares do lugar que o identifica. Por exemplo: se um aluno é morador do campo e se desloca para estudar numa escola urbana, essa situação não o torna um aluno urbano, mas o identifica como sendo um aluno da educação

do campo.

Em síntese, o autor diz que no censo educacional o aluno do campo é aquele morador do meio rural, matriculado em uma escola do campo, ou então, matriculado numa escola urbana, quando este, é transportado do meio rural para a cidade. Portanto, a educação do campo, antes educação rural, é definida como uma modalidade específica de educação em que os alunos são possuidores de uma cultura e um modo de vida que é peculiar do campo.

Se pensarmos no modo de vida campesino, a educação que temos hoje na escola do campo serve tão somente para reforçar o modelo dicotômico de currículo urbano adotado, ou seja, o modelo de currículo pensado para a cidade, mas praticado no campo. Dessa forma, torna-se discrepante afirmar que se pensa atualmente nas especificidades com o tipo de educação praticada nas escolas do meio rural brasileiro. Arroyo, Caldart e Molina reforçam que:

> Nos documentos sobre a educação no Brasil a população rural aparece apenas como dado. São números citados de uma população esquecida. São apenas quantidades ou, no máximo, referências marginais e pejorativas. É como se a diferenciação entre o rural e o urbano não fizesse mais sentido, uma vez que a morte do primeiro já estivesse anunciada (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 28).

É preciso compreender em que contexto a lógica de desenvolvimento do mercado capitalista, reportada à submissão do campo, é formulada, para a possibilidade de sua reversão. Dessa forma, é preciso pensar o modo de vida camponês e sua relação com a cidade a partir do modelo capitalista vigente, que tem avançado rapidamente sobre o campo, baseado no desenvolvimento de: desigualdade, exclusão e reprodução.[4]

No plano das relações sociais, observa-se, por um lado, uma clara dominação do urbano sobre o rural no que concerne à lógica e aos valores. Por outro, a importância de se considerar o esvaziamento do rural, em um trânsito contínuo, devido à migração constante campo-cidade, provocada pela lógica de desenvolvimento capitalista, com a urbanização crescente das cidades, que atualmente tem percebido no mercado e na economia sua melhor opção.

Dessa maneira, no plano dessas relações a dominação do urbano sobre o

[4] Melo (2011) observa o desenvolvimento de três maneiras: desigual (diferentes produtos agrícolas nas diferentes regiões), excludente (êxodo e rotatividade) e com atraso produtivo (subordinação ao capital).

campo é definida a partir da representatividade urbana de realidade. Juntem-se a isso as propostas de políticas educacionais compensatórias e excludentes que têm favorecido a diminuição gradual do número da população camponesa. Para Arroyo, Caldart e Molina,

> A extraordinária migração campo-cidade, combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 29).

Dessa maneira, acredita-se que a única possibilidade de sobrevivência do campo seja pela subordinação às exigências do mercado capitalista e pela integração ao modelo agroindustrial. Nessa lógica, o modelo de agricultura familiar camponesa tem sido abandonado pelas políticas públicas.

A questão central que se coloca é que na construção de um projeto de educação básica do campo sejam reconhecidos os processos educativos, ou melhor, que a educação básica no campo preste atenção às *matrizes culturais* dos povos. Devemos considerar a existência da cultura urbana, mas também de uma cultura da terra, de um modo de vida peculiar do camponês.

Dessa forma, a questão que se coloca para o campo é como vincular o cotidiano da escola, o currículo e a prática escolar àquelas matrizes culturais e à dinâmica do campo. Essa questão tem sido acelerada no processo de luta pela terra[5] em contraposição à cultura hegemônica. Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina salientam que:

> A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado [...] pela experiência urbano-industrial moderna (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 78-79).

Em contraposição, Batista (2003, p. 30) ressalta que a busca por uma política específica de atuação para a escola do campo, reflexo das inquietações dos movimentos sociais, pode ser vislumbrada na conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo elaboradas pelo CNE/CEB (2002).

[5] Os Movimentos por uma Educação Básica no e do Campo, conforme Arroyo (2008).

No corpo dessa legislação, a educação do campo passa a refletir sobre a importância das identidades que constituem as peculiaridades de seus povos. Nas proposições de seus artigos iniciais, essa modalidade aparece como uma ação educativa destinada às populações do campo e fundada em suas práticas sociais e culturais: conhecimentos, valores e vivências.

Batista (2003) diz que para educação do campo tornar-se uma realidade possível é preciso esquematizar uma analogia entre educação campo-cidade. Nas proposições do autor, para fazer uma distinção, devemos considerar o papel da escola nas áreas rurais e urbanas, de modo a tornar o ensino uma tarefa específica, mas sem perder de vista as diferentes identidades culturais.

Ainda para Batista (2003, p. 40), se a escola do campo tiver como meta apenas ensinar a ler e escrever, o que se tem a acrescentar são apenas adaptações didáticas no atendimento ao aluno. Contudo, se a escola tiver como meta o modo de vida peculiar da população rural, então se justifica diferir a dicotomia existente entre o modelo curricular de educação do campo-cidade. Conforme lembram Arroyo, Caldart e Molina (2008, p. 80), discernir significa propor uma educação básica do campo que supere a figura ingênua e preguiçosa do camponês, como foi feito com o personagem Jeca Tatu.

Consoante, Melo (2011) fala que esse discernimento curricular somente justifica-se com interesse em construir, no currículo, atividades específicas para uma identidade que fortaleça a figura do sujeito do campo. Assim, é necessário que se desfaça o aspecto vergonhoso da identidade do sujeito antes rotulado como capaz de aprender apenas as primeiras letras. Arroyo, Caldart e Molina falam sobre esse estereótipo:

> Temos uma longa história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar vaca, plantar, colher, levar para a feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos, primaríssimos, a escolinha das primeiras letras (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 82).

O processo formador do campo tem sido construído por meio de imagens estereotípicas de seus sujeitos. Antes se acreditava que para viver no campo, o camponês não precisava de educação, pois a “enxada” não requer instrução. No

entanto, com as mobilizações dos movimentos sociais, os sujeitos têm adquirido consciência do direito por uma educação do campo.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2008), o que há de mais surpreendente no campo brasileiro, hoje, são os múltiplos processos de quebra de imagens estereotipadas da mulher e do homem que trabalham e vivem no e/ do campo. Esses sujeitos têm se rebelado com outras imagens sobre seus processos formadores. Na busca por respostas, os diferentes atores e os próprios movimentos sociais se descobrem como agentes dessa formação.

Todos esses processos formadores se constituem no que se entende “Por uma Educação do Campo”*:* movimento que busca delinear um projeto de educação que assuma a identidade camponesa não apenas como cultura diferenciada, mas principalmente como oriunda de um contexto específico. Esse projeto requer políticas públicas, princípios, concepções e métodos pedagógicos.

O “Movimento Por uma Educação do Campo” é:

> Um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação, que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicar e teorizar sobre múltiplos significados históricos, políticos e culturais (consequentemente formadores, educativos) da dinâmica em que outras mulheres, outros homens, vêm se conformando no campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 12).

Acerca do “Por uma Educação do Campo”, Arroyo, Caldart e Molina (2008, p. 210) ponderam que há necessidade de lutas combinadas pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo e pela construção de uma escola que seja não somente *no campo*, mas também *do campo.* Afinal, uma escola no e do campo é política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo e não mero apêndice da escola pensada para e na cidade.

Temos observado que as especificidades de uma educação no e do campo têm pautado a elaboração de leis na atualidade, embora haja uma distância considerável para que as identidades e as diferenças existentes na escola do campo se tornem, no contexto escolar, efetivadas de fato.

1.3 Educação do Campo: da Perspectiva Desenvolvimentista à Política da Diferença Sociocultural

Neste tópico, trataremos das diferentes visões presentes na educação do campo nas últimas décadas no Brasil. Neste percurso, observamos que o desinteresse em relação à diversidade tem demarcado a atual situação da educação do campo como fator preponderante de exclusão.

Até a década de 1980, a concepção de educação que postulou iniciativas para a escola do campo, antes escola rural, esteve ancorada em um projeto de desenvolvimento agrícola latifundiário. Melo (2011) diz que este tinha como interesse apostar no processo de industrialização da agricultura como fator preponderante de aceleração do mercado.

Esse ideário precisava investir em políticas públicas específicas para estruturar o meio rural, porque o projeto econômico imperava sob a lógica do mercado. Por isso, a ideia que se tinha do campo era de espaço atrasado e com pouca gente. Além disso, o modelo agroindustrial precisava cada vez mais de espaço e, portanto, cada vez menos de gente.

Por essa razão, esse modelo passou a excluir de diferentes formas: os que não foram obrigados a viver na pobreza das periferias urbanas se tornaram servos do trabalho no campo. Desse modo, a educação passou a excluir pela descaracterização da cultura campesina e a forjar a formação de identidades sociais e culturais submissas.

Para Arroyo, Caldart e Molina, a relação campo-cidade perpassa por uma visão majoritária que

> [...] considera o campo como, lugar atrasado, inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 11).

Na visão de educação sustentada pelo projeto desenvolvimentista, o campo foi considerado um lugar sem cultura e atrasado que precisava ser superado. Por essa razão, impera na escola do campo, ainda nos dias atuais, o modelo de educação rural antiga, em que a oferta de educação é equiparada ao modelo

urbano. Para Melo, o ideário desenvolvimentista reverbera em muitos problemas para o campo. Por causa deste, a escola do campo possui

> [...] um currículo também minimizado, restrito, cheio de conceitos urbanos que desconsideram a realidade e a vida campesina, de concepções distorcidas e preconceituosas que destituem os sujeitos do campo de sua identidade. (MELO, 2011, p. 39).

Entretanto, a Constituição Federal de 1988 considera a educação como “direito de todos”, independente dos cidadãos residirem em áreas rurais ou urbanas. A partir daí, inicia-se uma nova era para a superação dos problemas da educação do campo, que passa a esboçar um novo caminho, saindo de uma vertente alienada e excludente, em direção ao processo de humanização da educação como forma de garantia dos direitos.

Para Melo (2011), a proposta de humanização consiste em um modelo de educação centrado na escolarização fundamental da diversidade, na produção cultural e a serviço do modo de vida social. Em síntese, uma redistribuição mais justa e igualitária de bens econômicos e a garantia dos direitos sociais concomitantes aos aspectos culturais.

A partir da década de 1990, a intensificação das ações do MST e a participação de educadores na I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia (GO) em 1998, culminaram em proposições políticas inovadoras ao orientar um novo olhar para a educação do campo, até então denominada de educação rural. Um novo discurso orienta o campo como espaço de referência político-pedagógico, estruturado a partir do modo de vida peculiar do campo. Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina proferem que

> A educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas o ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação entre os seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 176).

Para os autores, a compreensão de campo não se identifica com um passado rural abundante, como pontua parte da literatura, mas que subestima a evidência de interesses e conflitos pela posse da terra no Brasil. Logo, percebe-se que o

predomínio da visão urbana pelas condições materiais da cidade e o processo de urbanização têm levado à crença de alguns estudiosos para o fim das especificidades do campo. Machado pondera que:

> Dos anos 1930 aos anos 1960, a educação do campo constou de políticas compensatórias e programas emergenciais [...] descontextualizados e descontínuos feitos para a população do campo sem a sua participação e opinião. Nessa prática estava implícito o predomínio de uma visão urbana de mundo e o princípio da negação do campo como espaço de vida, assim como a previsão do fim do campo (MACHADO, 2010, p. 145).

Em tempos próximos, tanto em face ao inexorável processo de urbanização que busca homogeneizar o espaço nacional quanto no trato periférico das políticas compensatórias ao rural, em termos de adaptação e adequação[6], consideramos que ambos servem para reforçar a concepção de campo como realidade provisória das especificidades.

De acordo com Machado (2010), em contrapartida, a previsão do fim do campo não tem se consumado, pois, conforme dados do IBGE (2004), mais de 30 milhões de pessoas atualmente vivem no campo, praticando a agricultura familiar, o que, apesar do descaso das políticas públicas, responde por mais de 80% da produção agrícola do País.

Por sua vez, Arroyo, Caldart e Molina afirmam que:

> [...] os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, por que perfeito ao nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio de reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 176).

Machado (2010) profere que a crítica ao instituído é marca o final da década de 1970 como início reacionário dos movimentos sociais e, consequentemente, o início dos anos 1980, com a intensa movimentação de interesses pela escola pública. A educação do campo passa a viver as lutas e os interesses dos movimentos sociais em contraposição a essa lógica.

As discussões propõem uma nova identidade para os povos do campo, cujo interesse se baseia no reconhecimento das diferenças e na valorização da

[6] Em alguns tópicos deste estudo, usaremos a expressão reforma curricular, atual significante usado no campo curricular, em substituição aos termos, adaptação e adequação, pontuados por Coll (1996) nos PCN's (1997) na vertente de uma cultura universal.

diversidade. Articulado a um projeto de desenvolvimento local, o novo modelo de educação visa melhores políticas públicas educacionais e sociais, como reforma agrária justa, igualitária e distributiva, que condicione a vida e a permanência do sujeito no campo.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2008), a educação do campo sob a vertente dos movimentos sociais passa a ser uma questão de direito social inalienável. No discurso revolucionário, os defensores e os movimentos sociais do campo labutam pela oferta de uma educação no e do campo.

O movimento "Por uma Educação do Campo" não se limita ao simples fato de incorporar a cultura camponesa aos conteúdos propostos no currículo escolar, mas também de integrar o movimento em defesa do campo como espaço de vida humanizadora, de direito à escolarização[7] e da diversidade.

Para Arroyo, Caldart e Molina, a natureza enriquecedora da função da escola aparece na medida em que se articulam

> [...] a dinâmica social e cultural do campo e de seus movimentos. Se *a escolarização* não é toda educação a que temos direito, ela é um direito social fundamental. Mas estamos falando de uma educação e de uma escola vinculadas aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos diferentes grupos sociais que habitam e trabalham no campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 13).

Partilhando do mesmo posicionamento, Melo diz que:

> Portanto, na perspectiva dos ideais da educação do campo, não basta à escola incorporar a cultura camponesa como conteúdos de ensino; se faz necessário que a escola seja parte desse processo, no qual crianças, jovens e adultos se formam no movimento em defesa de um campo como espaço da agricultura familiar [...] de cultura [...] (MELO, 2011, p. 41).

Um primeiro aspecto a observar é que essa concepção de educação do campo, em contraposição à concepção de educação rural, entende campo e urbano como dois espaços distintos, embora complementares de uma mesma sociedade. Apesar dos direitos igualitários e da relação de dependência com a cidade, o campo é visto como espaço possuidor de uma cultura peculiar e uma especificidade de sujeitos com diferentes aspirações.

Arroyo, Caldart e Molina (2008) enxergam a importância do discurso dos

[7] Para Arroyo, Caldart e Molina (2008, p. 25), no 1º artigo da LDB (1996) a escolarização amplia a educação formal para processo formativo, ao incorporar práticas culturais e trabalho.

movimentos sociais que vem pressionando o Estado no dever de garantir a escolarização, configurada nas especificidades da educação do campo. A visão de campo como espaço peculiar o torna um campo de possibilidades da relação humana com as condições sociais.

Outro aspecto relevante mostra o campo como território povoado por uma diversidade cultural de grupos étnico-raciais com modos de vida peculiares, como: carvoeiros, assentados, produtores rurais, indígenas, quilombolas, entre outros. O campo, enquanto território, supera a mera demarcação física de espaço geográfico, transbordando para um campo de possibilidades em torno da diversidade. Dessa forma, a educação do campo se configura como política específica. Nesse sentido Arroyo, Caldart e Molina asseveram que:

> [...] quando falamos de educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto de trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados, vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 25).

Dessa maneira, o campo também é um território político, com relações de poder estabelecidas no conjunto da diversidade cultural que compreende os sujeitos como possuidores de saberes e conhecimentos específicos, cujo modo de vida é construído na relação entre o natural e o social.

Arroyo, Caldart e Molina (2008) pontuam um campo de possibilidades de diferentes sujeitos com direitos iguais, cuja educação deve abranger as identidades e diferenças socioculturais dos camponeses. Nessa perspectiva, é construída uma nova concepção de educação do campo, voltada para o atendimento da diversidade.

O novo paradigma por uma educação do campo como espaço da diversidade cultural e de sujeitos possuidores de direitos propõe que:

> A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e nos projetos políticos pedagógicos das escolas do campo. Por isso, o campo e a cidade ou o rural e o urbano são apreendidos como dois polos de um *continuum* com especificidades que não se anulam e nem se isolam, mas acima de tudo, articulam-se (MELO, 2011, p. 42).

É preciso que essa nova concepção de educação do campo aconteça na práxis, contribuindo para a formação do cidadão, pois o que se tem observado são propostas ambíguas do que seja, de fato, uma educação *no* e *do* campo, sem

efetividade no que concerne à identidade social e cultural da população atendida pela educação do campo.

Arroyo, Caldart e Molina reforçam que:

> Não basta ter escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculadas às causas, aos desafios, aos sonhos, a história e a cultura do povo trabalhador do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 27).

Como lembram os autores e vale reforçar, merece nossa igual atenção o fato de que o campo tem sido privado de seus direitos e, consequentemente, sua identidade social e cultural lhe tem sido negada. Essas preocupações são recentes no âmbito das discussões por políticas da diferença.

Para Melo (2011), no trabalho pedagógico realizado pela escola do campo, não tem tido diferenças, o currículo escolar não contempla conteúdos da realidade dos alunos. Em sua maioria, contempla apenas conteúdos de currículos urbanos, aquém da realidade campesina. Dessa forma, os alunos encontram-se deturpados com conhecimentos desconexos de sua realidade.

A cultura do campo é deixada de lado, devido a uma carência na formação profissional e também à atuação docente, que supervaloriza o trabalho baseado apenas no conhecimento do livro didático, cujos conteúdos se encontram cada vez mais distantes da vida cotidiana do educando. Essa situação leva-nos a acreditar na falta de efetividade dos discursos políticos.

Melo, parafraseando Manfio e Pacheco (2006), discute:

> A educação rural, na maioria das vezes, contempla currículos urbanos, ficando aquém da realidade dos alunos rurais. Assim, as pessoas desse meio acabam carentes de conhecimentos e habilidades que lhes proporcionam maior eficiência no trabalho, agilidade na resolução de problemas cotidianos. Isso acontece pela falta de preparo e formação dos professores que trabalham nas escolas do meio rural. Eles têm conhecimentos voltados aos conteúdos que são contemplados no currículo urbano, ou no livro didático, no entanto da vida prática, do cotidiano dos alunos, pouco sabem (MANFIO; PACHECO, 2006, *apud* MELO, 2011, p. 35).

Para Melo (2011), é preciso que a escola do campo vislumbre uma educação voltada para as experiências de vida dos sujeitos do campo e também destinada a cumprir às exigências do mundo global. Dessa forma, o currículo deve contemplar uma proposta intercultural de conteúdos, em que o educando receba conhecimentos

amplos da sociedade global, na expectativa de que seja capaz de tomar decisões tanto no campo quanto na cidade.

A educação dos alunos no cenário rural deve proceder de modo que os conhecimentos levem em consideração aspectos da vida social e cultural. Assim, tanto os conteúdos urbanos devem ser abordados no currículo quanto às particularidades do meio rural, pois o aluno interage no mundo global.

Ainda em Melo (2011), a educação é específica porque o ensino urbano possui características capitalistas que se reportam à competitividade de mercado. Essa lógica diverge do meio rural, pois os valores sociais e culturais que circundam o campo enxergam uma educação para a vida em comunidade.

Muitos autores acreditam que um dos desafios da escola do campo está em superar a relação dicotômica entre o paradigma binário campo-cidade. Afinal, esses espaços diferem no modo de organização social e cultural. Por exemplo: a educação na escola urbana está mais voltada para o individualismo e a competitividade. No campo a vida em comunidade[8]. Pensar a educação na escola do campo inclui pensar a cultura e as identidades de seus sujeitos.

Para Arroyo, Caldart e Molina, a escola do campo

> [...] pode ser um lugar privilegiado de formação de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes as portas, mas para abrir horizontes, mas abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas [...] (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 14).

Isso não implica que a escola do campo adote uma postura voltada a práticas meramente agrícolas, nem tampouco que o ensino seja padronizado pelo uso do livro didático, cujo currículo urbano é o norte para a construção das identidades, porém que a escola seja veículo de identidades culturais.

Uma proposta de educação significativa[9] para a escola do campo consiste no desenvolvimento de um modelo de currículo que integre a prática educativa com a prática social. Nesse sentido, a educação do campo deve servir aos interesses da comunidade, conforme ressalta Melo (2011).

Arroyo, Caldart e Molina salientam que na escola do campo

---

[8] Como exemplo, temos visto nos assentamentos o trabalho desenvolvido em regime de cooperação.
[9] Pensar uma educação significativa do campo implica a formação cidadã de alunos do rural.

> É preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia postos de trabalho, que aumenta as oportunidades das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadora dos limites da natureza (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 13).

É importante que as diferenças culturais e vivências dos alunos do campo e da cidade sejam compartilhadas e vivenciadas. Portanto, torna-se relevante uma proposta pedagógica específica que contemples as diferentes necessidades dos estudantes habitantes no campo brasileiro. Dessa forma, é preciso que haja uma educação que garanta o direito ao conhecimento socialmente produzido e acumulado (universal) e que também contribua na afirmação das diferentes identidades, culturas e saberes do campo. Assim, Machado nos auxilia:

> Coloca-se como primordial, então, a construção de propostas pedagógicas, que valorizem os diversos saberes dos sujeitos que vivem no campo, contudo sem secundarizar o conhecimento científico e a cultura universal, que são fatores essenciais para a ampla formação dos sujeitos (MACHADO, 2010, p. 147).

Nessa proposta, os saberes populares inerentes à cultura devem nortear a proposta curricular, tornando integradas as realidades local e regional da escola do campo. Assim, o projeto de vida do campo deve integrar o currículo junto aos projetos de setores da sociedade, sem desmerecer o conhecimento científico e a cultura universal.

É necessário refletir sobre o sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade, para romper os estereótipos que colocam o camponês como “algo à parte”, fora da representação urbana e que precisa ser modificada e integrada. A interação campo-cidade tem sido parte do projeto de desenvolvimento da sociedade brasileira, só que por via da submissão.

A figura do camponês brasileiro foi estereotipada pela ideologia dominante como fraco e atrasado, que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar no conjunto da sociedade. É preciso romper com a visão unilateral, dicotômica (moderno *versus* atrasado) que tem gerado dominação[10], para afirmar a interdependência entre os espaços (rural ou urbano e campo ou cidade), já que um

[10] Os autores referem-se ao atual modelo de desenvolvimento agrícola em que as tecnologias reproduzem a dominação da agricultura patronal sobre a agricultura familiar. Enquanto na agricultura patronal a tecnologia agrícola é majoritariamente a agricultura capitalista, na agricultura familiar, ou alternativa, ainda é uma realidade em construção que carece de educação e políticas.

não vive sem o outro e sem o meio ambiente. Para Arroyo, Caldart e Molina,

> Existe a urgência de investimento na interpretação e produção de conhecimento desde um modelo alternativo de agricultura, e de outros processos de trabalho que com ela combinem. Um passo importante é reconhecermos a necessidade da escola *no* campo e *do* campo. Valorizar está condição é o ponto de partida. Com os projetos de assentamento e a organização da cooperação entre os pequenos agricultores se ampliando, a necessidade torna-se premente (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 33).

De acordo com os autores, a educação *no* e *do* campo deve abranger, por meio de uma proposta de ensino para a inserção social e cultural do campo. Hoje o campo não é sinônimo de ocupações agrícolas, havendo traços culturais urbanos que estão sendo incorporados ao modo de vida rural, bem como de vida camponês, sendo resgatados do sufoco urbano via ocupações não agrícolas.[11]

Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2008, p. 34) asseveram que uma escola do campo não precisa ser essencialmente uma escola agrícola, mas ser necessariamente uma escola vinculada à cultura que produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho com a terra.

No geral, a educação deve desempenhar uma prática sociocultural de conteúdos, valores e vivências refletidas no currículo adotado pela escola do campo e pela urbana. Consiste em materializar a vida cotidiana do educando no currículo, com adequação dos conteúdos universais prescritos pelo modelo de currículo urbano e a incorporação do modo de vida campesina na parte diversificada, já que as leis atuais abrem precedentes para adequação de conteúdos, para atender o peculiar, nossa próxima discussão.

1.4 A Educação do Campo nos Documentos Oficiais: Contradições e Ambiguidades

Ao analisar o corpo das principais leis educacionais brasileiras e também

[11] Apesar da lógica econômica de ocupação crescente pelas indústrias canavieiras, o campo não tende a desaparecer, segundo projeção do geógrafo Bernardo Mançano Fernandes (UNESP) e dados do Anuário Estatístico do Brasil (1996), pois o Brasil contará com 27 milhões de pessoas vivendo no campo em 2020.

suas discussões em estudos científicos realizados[12], logo se percebe que fazem menção a propostas ambíguas e descontextualizadas. Melo (2011) diz que estas têm sido baseadas tão somente nos ideais de escolarização para a realidade agrícola ou repetição dos parâmetros vigentes da educação urbana.

Nas propostas de leis, a escolaridade ora é sustentada por um ensino voltado para o bucólico mundo das hortas, ora ancorada em conteúdos urbanizados que tampouco materializavam a vida no campo, como reforçado por Whitaker e Antuniassi (1993). Dessa forma, a educação do campo no Brasil tem avançado de forma gradativa, manifesta na relação conturbada entre os dispositivos legais das políticas públicas e a ausência de preocupação com normas e/ ou princípios voltados especificamente para atender ao ensino na escola do meio rural.

Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2008), desde os primórdios a educação do campo no País tem sido "resíduo" da educação urbana. A maior parte dos textos constitucionais, inspirados nos ideais de educação urbana, serve apenas para o silenciamento e o esquecimento das "vozes" dos sujeitos.

Ao pontuar a Lei 4.024/61, percebemos um posicionamento omisso no trato da escolarização do Ensino Fundamental na escola do campo. Em consequência ao desprovimento de recursos financeiros e humanos para atender esse nível de ensino, essa política educacional para o campo tornou-se submissa aos interesses urbanos.

Em análise a essa lei, Arroyo, Caldart e Molina (2008) dizem que perdurou um debate por longos 13 (treze anos), cujas expectativas não culminaram em propostas efetivas de educação. No trato da educação do campo, essa lei de 1961 não exprimiu grandes preocupações com a diversidade, apenas abordando superficialmente formas de atuação para a escola primária. Nas palavras de Arroyo, Caldart e Molina,

> Quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta por sua vez, no artigo 57, quando recomenda a realização da formação de educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam *a integração ao meio* (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p.194).

A Lei 4.024/61 apenas aferiu à esfera pública a responsabilidade de iniciativas

[12] Consideramos Arroyo, Caldart e Molina (2008), Melo (2011), Machado (2010) e Fontana (2006) para análise das leis preliminares e atuais: LDB (9.394/96), CF/88, decretos e portarias.

para manter a escola na zona rural, cujo foco residiu em adaptações de vocações profissionais. Em síntese, conforme Melo (2011), essa lei não postulou uma educação que representasse os interesses da população rural.

Em 1967, a criação da primeira Constituição Federal sob a influência do golpe militar (1964), apesar de autoritária, ampliou a oferta de ensino obrigatório dos 7 (sete) aos 14 (catorze) anos de idade. Embora a Lei 4024/ 61 destacasse a responsabilidade do poder público para com as escolas do meio rural, até então não ofereceu condições financeiras aos municípios de manterem o ensino obrigatório.

Para Fontana (2006), o mesmo aconteceu com a Lei 5692, de 1971, que previu a reestruturação do Ensino Fundamental, observados os princípios de continuidade e terminalidade da educação. Entretanto, essa lei se distancia da realidade sociocultural do campo brasileiro, por não situar suas especificidades. Melo (2011) afirma que a lei de 1971 deixou a população campesina às margens do processo de inclusão social, privada de protagonizar seu projeto social de interesses.

Arroyo, Cardart e Molina (2008) asseveram que:

> A propósito da educação rural, não se observa, mais uma vez a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global. Propõem, ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento as diferenças culturais (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 195).

No que concerne ao meio rural, à lei previu ajustar às diferenças culturais pela adaptação do calendário escolar aos períodos de safras. Quando comparada à lei anterior, apenas reafirma a educação profissional. Pode-se dizer que até aquele período as vozes do campo foram silenciadas pelas políticas compensatórias brasileiras. O despertar se inicia com a nova Constituição Brasileira (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Para Machado (2010, p. 146-147), a promulgação da Constituição Federal, em 1988, e a aprovação da nova LDB, em 1996, possibilitaram aos movimentos sociais do campo reorganizar suas lutas País afora, deflagrando o debate pelo direito à reforma agrária e à escola pública de qualidade.

Embora a LDB tenha sido elaborada sem uma efetiva participação dos movimentos sociais, faz menção à educação do campo no referente à reforma curricular, para atender às peculiaridades locais. Apesar de o artigo 23 trazer certa

repetição da lei anterior (1971) acerca do calendário letivo, torna-se inovadora em seu artigo 28, ao tratar da necessidade de adequação do currículo escolar, para atender às identidades e diferenças culturais da diversidade. Para Arroyo, Caldart e Molina, a LDB de 1996

> Reconhece a diversidade sociocultural e o direito a igualdade e a diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 196).

De igual teor, o parecer nº 36/ 2001, do MEC, aponta o espaço rural como heterogêneo e acolhedor da educação do campo. Com um caráter inovador, o texto aprovado em 2002 propõe o reconhecimento das identidades e diferenças da diversidade cultural existente no campo a partir de uma proposta de adequação curricular (BRASIL, 2002). Para Machado,

> De acordo com essa Resolução, constituem pressupostos básicos da educação do campo: respeito à identidade e diversidade cultural, desconstrução da visão do sujeito do campo como 'caipira' e 'atrasado', articulação entre educação e desenvolvimento sustentável, autonomia e protagonismo dos sujeitos do campo, educação como princípio de formação humana e de inclusão social (MACHADO, 2010, p. 146).

Ainda segundo Machado (2010), nessa linha a educação é um processo amplo, não restrito ao ensino, mas também ligado às dimensões sociais, culturais e políticas. Dessa forma, pensar numa proposta diferenciada de trabalho enseja observar a diversidade de camponeses, ribeirinhos, quilombolas, entre outros sujeitos possuidores de culturas e organizações sociais e políticas diferenciadas.

Dessa forma, a resolução nº 36/ 2001, que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, clarifica o interesse por uma proposta de adequação curricular que atenda às especificidades. De acordo com Fontana (2006), urge na própria legislação o termo adaptação e, posteriormente, adequação, como necessidade de uma proposta de reforma curricular.

De acordo com Machado (2010) e Fontana (2006), as propostas e as diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõem a identificação de um modo próprio de vida sociocultural e de utilização do espaço, delimitando o que é campo e o que é urbano, sem perder de vista o local e o global.

Na delimitação entre o rural e o urbano, duas abordagens consideram esses

diferentes espaços como “polos de um mesmo *continuum*[13]”, divergentes apenas no atendimento das relações estabelecidas. Numa delas, a “visão urbano-centrada” privilegia o polo urbano do *continuum,* mediante um processo de homogeneização espacial e social que subordina o polo rural.

No caso, o rural hoje só pode ser entendido como um *continuum* urbano, que se urbanizou nas últimas décadas como resultado da industrialização da agricultura. Mais forte é a outra visão, que interpreta o firmar-se do campo exclusivamente a partir da cidade, considerando o urbano como território em que a cidade está fisicamente assentada, enquanto o rural é um espaço empreendido fora desse limite.

Arroyo, Caldart e Molina ponderam que:

> Em resumo, há no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 197).

Para os autores, o problema posto quando se projeta para o entendimento dessa política educacional é o de afastar a escola do campo do espaço rural, do resgate de seu passado, de sua identidade e da compreensão de seu presente, tendo em vista o exercício do “direito de ter direito”. Portanto, trata-se de uma ideia de exclusão e de esquecimento.

De fato, o forte dessa perspectiva é propor a adaptação de um modelo único de educação aos que se encontram excluídos, esquecendo-se da existência de um movimento social, cultural e identitário que clama por políticas públicas afirmativas quanto ao direito a terra, ao trabalho, à cultura e à educação diferenciada a partir de uma proposta de adequação curricular.

Apesar do caráter advindo de políticas compensatórias, ou seja, políticas destinadas a setores reconhecidos como atrasados, os textos legais apontam para o específico do campo ao considerar uma proposta de reforma curricular, especialmente ao preverem adequações de conteúdos nos currículos e adaptações de metodologias, para reconhecer as identidades e questionar as diferenças do camponês. Dessa forma, fazem menção ao campo enquanto espaço específico e

[13] A visão de rural como subordinado é contrariada pela visão de campo como espaço complementar ao espaço urbano. Lemos, antes, sobre o projeto desenvolvimentista (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 197).

integrado (moderno) da sociedade.

Numa vertente nacional e anterior, a educação pensada no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 faz menção à oferta do Ensino Fundamental em classes regulares, substituindo as classes unidocentes, tendo flexibilidade no atendimento das especificidades. No entanto, alerta para que a flexibilidade não se restrinja apenas à organização em anos escolares.

Arroyo, Caldart e Molina (2008) discorrem sobre o PNE:

> Este – em que se pese requerer um tratamento diferenciado para a escola rural e prever em seus objetivos e metas formas flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio – recomendadas, numa clara alusão ao modelo urbano, à organização do ensino em séries (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 198).

Por um lado, é uma meta política a organização em séries (anos), como forma de flexibilidade do ensino. Por outro, numa segunda análise das relações entre os polos de um *continuum* urbano-rural, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. Para Machado (2010), é preciso incluir todos os trabalhadores numa relação de complementaridade entre os espaços, pois campo e cidade carregam traços identitários um do outro.

Pela lógica de funcionamento que integra os diferentes espaços sociais, há traços do mundo urbano incorporados no modo de vida rural, bem como do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo processo de urbanização. É inegável que a existência do Brasil depende da lógica de produção do campo e de funcionamento da cidade.

Numa instância mais recente, o PNE decênio 2011-2020, considerando as especificidades da educação do campo, enfatiza a preservação da identidade cultural e o atendimento específico. Em seu caráter inovador, a educação, um direito constituinte das relações sociais, deve acontecer em diferentes espaços, considerando as diferenças, numa tentativa de reduzir as desigualdades do País e contemplar a diversidade. Na meta 9 do PNE (2011-2020), lemos:

> Diversidade: entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças nos contextos e relações de poder. Nesse cenário, o direito a diversidade na educação brasileira não significa a mera soma das diferenças, antes, ele se concretiza por meio do reconhecimento [...] marcado por profundas desigualdades. Portanto, a construção de uma

> política nacional do direito a educação que contemple a diversidade devera considerar: negros, os quilombolas, os indígenas, as pessoas com deficiência e do campo (BRASIL, 2011-2020).

Consoante, a meta número 10 prediz “ações afirmativas”, cujas políticas públicas e privadas preveem a correção das desigualdades em face dos grupos “diferentes” e, portanto, o direito ao acesso e à permanência na escola desses grupos excluídos em todos os níveis e modalidades de educação.

No âmbito estadual, o PEE[14] (2006-2016) prediz que uma política de educação do campo deve compreender a existência do campo como um espaço de vida e produtor de cultura, aferida a partir das especificidades existentes e da relação com a cultura da cidade.

Diante da ausência de diretrizes mais claras para a realidade do campo, ensejam-se princípios reguladores de uma ação que programe a construção de uma política da diferença. Esses princípios trazem uma proposta de política articulada às demandas e às especificidades regionais, ou de cada espaço ou território. Enquanto princípio orientador de uma política estadual para a construção de uma política curricular da diferença, esse documento reproduz o plano nacional, que os currículos precisam delinear aspectos da cultura.

O PEE decenal reproduz que:

> [...] os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo não pode deixar ausentes as discussões sobre os direitos humanos, as questões de raça, gênero, etnia, a produção de sementes, o patenteamento das matrizes tecnológicas e das inovações na agricultura, a justiça social e paz (PEE, 2006-2016).

Dessa forma, pontua-se um trato diferenciado da educação do campo, considerada sua realidade e a construção de uma política curricular baseada na identidade cultural dos povos. A inserção de conteúdos regionalizados no currículo é uma forma de superar a fragmentação da proposta curricular. Numa proposta política de adequação curricular, a educação deveria favorecer o “diálogo cultural” com os saberes e fazeres diversos.

Numa instância local, porém de igual importância, a Lei n. 4.507/ 2007 instituiu o PME[15] sobre a assertiva de que os sistemas municipais incumbir-se-ão de

[14] Referimo-nos ao Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2006-2016).
[15] Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande, MS, Lei 4.507, de 2007, que dispõe sobre o funcionamento e a organização do sistema municipal de ensino.

expandir a oportunidade de educação em todos os níveis e modalidades. Apesar de uma preocupação com a insuficiência de escolas no campo, essa lei apresenta-se inovadora no referente ao trato da diversidade.

Dessa forma, o PME (2007), em seu artigo 22, profere que:

> A oferta de educação básica para a população rural devera promover as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, no que se referem a conteúdos curriculares, metodologias, organização escolar, calendário escolar adequado à natureza do trabalho na zona rural (PME, 2007).

Portanto, trata-se do esforço coletivo dessas políticas públicas em proverem condições de funcionamento do Ensino Fundamental[16] em escolas do campo, tendo em vista, inclusive, uma relação "custo-benefício por aluno" aproximado da escola urbana. Para tanto, urge a necessidade de contemplar a as especificidades: identidades e diferenças sociais e culturais, sem consagrar a relação dominante do urbano perante o rural.

Para Fontana (2006), apesar da preocupação em preservar a cultura local, dando ênfase às vivências, de fato a maioria desses dispositivos legais tem se mostrado como políticas de discursos totalitários[17]. Embora essas diretrizes predigam a necessidade de manter escolas no campo, na prática temos presenciado o fechamento e agrupamento das escolas rurais em torno de uma política de nucleação do transporte escolar.

Merece nossa atenção o fato de que a oferta de matrículas no Ensino Fundamental no Brasil, de 1997 até 2005, cresceu em 80,7% conforme disposto no PNE. Por um lado, esse crescimento da população do Ensino Fundamental aponta que a previsão de extinção do rural está longe de acontecer. Por outro, a necessidade de políticas específicas para atender à oferta, preferencialmente no meio rural, numa escola do campo, com transporte próprio, evitando-se a nucleação, tem sido preocupação do PEE e do PME de Campo Grande/ MS.

Ao discordar de maneira veemente das ações políticas de nucleação (de fechar escolas rurais, por exemplo, como se as políticas negassem o direito à educação), afirmamos a imprescindibilidade de escolas no campo. Porém, que seja

[16] Referimo-nos ao disposto na Lei nº 9424/96, que regulamenta o FUNDEF e estabelece a diferenciação custo por aluno segundo níveis de ensino e tipos de estabelecimentos rurais.
[17] Trata-se do distanciamento das políticas da práxis educativa, com o fechamento de escolas em benefício ao transporte, à flexibilidade do ensino e ao regime multisseriado da escola.

como força propulsora de um projeto de desenvolvimento articulado a um projeto educativo que contemple as diferentes identidades sociais e culturais.

Em análise aos documentos das políticas educacionais, evidenciamos que a educação do campo, antes educação rural, era apenas um registro esquecido. Nessa visão autores, como o próprio Fontana (2006), nos fala que apesar dos avanços, hoje as propostas para a educação básica nas escolas do campo, que de longe têm atendido aos direitos sociais, são de modo parcial e fragmentado meras experiências alternativas.

Para Kolling, Molina e Nery, as escolas e leis atuais tampouco têm delineado

> [...] o que seria uma proposta de educação básica que assumisse de fato a identidade do meio rural, não só como uma forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo (KOLLING; MOLINA; NERY, 1999, p. 29).

Todavia, falta efetividade das políticas de educação e eficácia nas concepções e nos métodos pedagógicos empregados pela escola como garantia do direito a uma educação *no* e *do* campo. Apesar de as leis enfatizarem a universalização de acesso, devemos atentar também para as condições de permanência de todos. O esquecimento da educação enquanto direito social fundamental não é mais tolerável, precisando ser lembrado e garantido na totalidade dos interesses socioculturais da classe camponesa.

CAPÍTULO II - O CURRÍCULO NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES E DIFERENÇAS CULTURAIS

Neste capítulo, apresentaremos os fundamentos teóricos referentes ao campo curricular, fazendo uma breve discussão acerca de como as identidades e as diferenças têm sido inseridas no currículo. Esta fundamentação servirá de base para análise dos discursos dos atores, equipe gestora e docentes da escola do campo investigada e para aprofundamento teórico do objeto, bem como contribuir com a discussão da construção de uma política curricular.

A preocupação maior deste capítulo é compreender a proposta de adequação do currículo oficial vigente e sua influência na constituição das identidades e das diferenças. No capítulo anterior, vimos que as contradições existentes no cenário atual da educação do campo têm sido motivo de preocupações das políticas públicas educacionais, principalmente no que tange ao conceito de adequação de conteúdos prescritos no currículo e suas relações com as especificidades dessa modalidade de ensino.

Dessa maneira, os dispositivos legais orientam a escola adequar-se às necessidades dos povos, por meio de uma proposta de adequação curricular que conceba um currículo específico, diferenciado em termos de conteúdos incorporados na parte diversificada.

Apesar das discussões políticas sobre mudanças pretendidas na escola para um ensino de qualidade, na prática, pouco tem sido efetivado quando pensamos em propostas de políticas curriculares que concebam adequação de conteúdos e metodologias adaptadas. O ensino ofertado pauta-se em um modelo de currículo cuja seleção e prescrição dos conteúdos têm servido como base para legitimar práticas educacionais excludentes.

Assim, podemos dizer que o currículo oficial proposto forja identidades e alimenta diferenças, por meio de conteúdos desconexos da realidade. Em suma, o currículo vigente tem se tornado um mecanismo de exclusão, à medida que influencia na constituição das identidades e não reconhece as diferenças ao ditar aos sujeitos modos de ser e agir.

2.1 O Polissêmico Conceito de Currículo nas Teorias Sociais

Neste tópico, para uma melhor interação com o nosso objeto de estudo, o currículo, torna-se imprescindível à contextualização dos fatores que contribuíram para o aparecimento das teorias sociais do currículo. Inicialmente, abordaremos brevemente a história das teorias do currículo oriundas de mudanças na teoria tradicional. Em seguida, finalizaremos com a polissemia dos conceitos das diferentes concepções de currículo na atualidade.

Conforme Silva (2010), a teoria crítica do currículo surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra na década de 1960, devido a mudanças teórico-conceituais na concepção do currículo tradicional. Nessa perspectiva, o currículo é um construto social e histórico influenciado por diversas questões sociais, políticas, econômicas e culturais, cuja seleção de conhecimento é resultado de lutas e negociações.

Silva (2010), diz ainda que as bases teóricas norteadoras da teoria crítica do currículo foram construídas em torno do Movimento de Reconceptualização do Currículo, ocorrido nos EUA em 1973. A conferência, que discutiu o papel do conhecimento escolar na produção da sociedade, apontou que a tendência conservadora que dominava o campo curricular, na época industrial, não contribuía com os interesses dos grupos oprimidos.

No enfrentamento desse problema, Melo (2011) cita que os teóricos do campo do currículo encontraram na Europa respaldo para um novo modelo de currículo. Os movimentos perceberam que a compreensão do currículo como atividade meramente técnica era inadequada às teorias sociais europeias, sobretudo ao marxismo e a teoria crítica.[18] De acordo com Silva,

> As pessoas identificadas com o que passou ser conhecido como 'movimento de reconceptualização' começavam a perceber a compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa não se enquadrava muito bem com as teorias sociais de origem, sobretudo europeia com as quais elas estavam familiarizadas: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria critica da escola de Frankfurt (SILVA, 2010, p. 37).

[18] Para Silva (2010), o movimento marxista, fiel às ideias de Apple, critica a dinâmica da sociedade capitalista, que gira em torno da dominação de classes dos que detêm o controle e o poder sobre a força operária de trabalho. Existe um vínculo entre reprodução social e cultural. A teoria crítica foi um movimento de crítica à dinâmica cultural e à ênfase na razão iluminista e na racionalidade técnica.

Da mesma forma, Moreira e Silva (1995, p. 14) reforçam que em 1973, na tentativa de reconstrução do currículo, especialistas dos EUA rejeitaram as perspectivas behavioristas e empiristas que caracterizavam o modelo científico da época. Nessa perspectiva teórica, era precisamente o caráter técnico-linear do currículo tradicional que precisava ser questionado.

Na Inglaterra, o movimento de reconstrução curricular toma outro rumo. A partir dos interesses de sociólogos, a Nova Sociologia da Educação (NSE)[19] questiona o modelo tradicional de escola e de currículo. A NSE preocupa-se, sobretudo, com a natureza do conhecimento escolar reproduzido e o papel do currículo na produção das desigualdades sociais (SILVA, 2010, p. 66).

Na nova visão desses movimentos de reconceitualização, o currículo é político e, portanto, questionado num palco de negociações em que as lutas são travadas por formas de validação das diferentes visões e significados do discurso hegemônico, contribuindo para a legitimidade do projeto dominante. Dessa forma, Moreira e Silva (1999) asseveram que o currículo é percebido como um processo social e histórico.

Na perspectiva social e histórica, o currículo é resultado de uma seleção que envolve um conjunto de práticas relacionadas à transmissão dos saberes e conhecimentos pretendidos. Nesse sentido, a questão central da teoria do currículo é compreender por que determinados conhecimentos são excluídos do currículo, enquanto outros são aceitos e validados na constituição das identidades e diferenças. Dessa maneira, para Silva,

> O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados (SILVA, 2010, p. 15).

Nesse sentido, o estudo do currículo possibilita conhecer os interesses ocultos que servem para determinar os conhecimentos transmitidos pela escola e que serão tomados como adequados para a formação das identidades e questionamento das diferenças dos sujeitos da diversidade.

[19] Para Silva (2010), consistiu no movimento idealizado pelo inglês Young, que numa perspectiva histórica buscou desnaturalizar as categorias curriculares, para mostrar o caráter arbitrário do processo de organização e seleção do conhecimento.

Para Silva (2010), cada um desses diferentes sujeitos, ou tipos de identidades, corresponde a um determinado tipo de conhecimento ou currículo. Ao recorrermos à etimologia da palavra currículo, como explicitada pelo inglês William Pinar, percebemos que o latim *curriculum*, que significa "pista de corrida", nos leva à formação de nossa identidade. Afinal, o que o currículo busca precisamente é modificar os sujeitos que o seguem. Nesse sentido, Silva afirma que:

> Nas discussões cotidianas, quando pensamos em um currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2010, p. 15).

Podemos então afirmar que o currículo é uma questão de saberes e conhecimentos, mas é também uma questão de discussões das relações estabelecidas entre conhecimento, identidade e poder, em que inevitavelmente nos envolvemos para nos tornar quem somos.

Na perspectiva do pós-estruturalismo[20], as teorias curriculares se concentram principalmente nas questões de relações de poder. De acordo com Silva (2010, p. 16), "[...] selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar entre múltiplas possibilidades, uma identidade ou uma subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder".

Ainda segundo Silva, em se tratando de teorias do currículo,

> As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: 'teorias' neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica, desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder (SILVA, 2010, p. 16).

As teorias tradicionais se preocupam mais com as questões de organização, aceitando mais facilmente o *status quo,* os saberes e conhecimentos dominantes, concentrando-se em questões técnicas. Por seu lado, as teorias críticas, imbricadas com as conexões entre saber, poder e identidade, colocam em questão os pressupostos dos arranjos sociais.

No trato das questões pertinentes ao estudo do currículo, devemos considerar

[20] Trata-se de um movimento de origem francesa que, descontente com a dialética hegeliana e marxista, ansiava por mudanças na linguagem e sua significação (SILVA, 2010, p. 117).

que ele não é produto somente de saberes e conhecimentos, mas de uma multiplicidade cambiante de interesses e relações de poder que moldam e determinam de uma forma ou outra, modos de ser e agir, nossas identidades e subjetividades. Por essa razão, para Melo

> [...] os conhecimentos do currículo são resultados de uma instância de interesses, de rituais, de conflitos, de controle, de poder, de conhecimentos científicos, de crenças, de visões sociais, de resistências, isto é, o currículo é considerado um conjunto de conhecimentos socialmente válidos. (MELO, 2011, p. 54).

Logo, o currículo não é produto de puro conhecimento, mas de um conjunto constitutivo de valores, saberes e forças que constituem, inclusive, a personalidade dos sujeitos, moldando o seu modo de ser e sua maneira de agir conforme interesses de um determinado grupo social.

Ao considerar os conhecimentos transmitidos e os bastidores de interesses em que foram selecionados, aferimos que o currículo escolar não pode ser hegemônico, nem neutro. Aliás, inferimos que diferentes currículos produzem diferentes identidades sociais e culturais, às vezes “desejadas”.

Concordamos com Silva (1995, p. 10) quando afirma que o currículo deve ser concebido como reflexo de interesses sociais, um produtor de subjetividades e identidades sociais e culturais determinadas. Nessa perspectiva, os estudos do currículo não se interessam apenas em atribuir valores sobre o certo ou errado, mas, sobretudo em discutir a validade de determinados conhecimentos.

Apesar da questão central da teoria do currículo consistir em saber que conhecimentos devem ser assimilados e quais identidades devem ser formadas, atualmente, vários autores procuram conceituar currículo com base em diferentes posicionamentos teóricos. Entretanto, diante da polissemia de conceitos existentes e sua complexidade, existe hoje no campo educacional e cultural uma grande dificuldade desses autores em estabelecer um conceito uníssono para o currículo.

De acordo com Silva (2010), provavelmente, o currículo aparece pela primeira vez nos EUA em 1920, por causa da indústria e dos movimentos migratórios que intensificaram a massificação da escolarização. Nessa época, a mobilização de pessoas ligadas à educação serviu para a construção e *testagem* de currículos, com base no livro *The curriculum,* de Bobbit (1918), e no paradigma de Ralph Tyler (1949), que dominou o campo curricular nos EUA e influenciou o Brasil na década

de 1980.

Bobbitt (1918) se baseou no modelo tradicional de teoria para descrever a descoberta do currículo. Entretanto, o termo *curriculum*, no sentido que conhecemos hoje, somente passou a ser utilizado em países europeus recentemente. Na literatura, o currículo surge para designar um campo especializado de estudos. Porém, sua definição depende das diferentes noções e teorias formuladas, na tentativa de sua explicação.

Para Silva, o inglês William Pinar renovou o significado do latim *curriculum*:

> Ele destaca essa palavra, significando originalmente 'pista de corrida', deriva do verbo *currere,* em latim correr. É antes de tudo, um verbo, uma atividade e não uma coisa, um substantivo. Ao enfatizar o verbo, deslocamos a ênfase da 'pista de corrida' para o ato de 'percorrer a pista'. É como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita a nossa vida escolar, educacional, mas a nossa vida inteira (SILVA, 2010, p. 43).

Nesse sentido, Melo (2011) diz que Pinar eleva nossa compreensão de currículo para além da perspectiva crítica, conseguindo focalizar o concreto, o situacional e o histórico de nossa vida. A visão do autor busca conexão entre o conhecimento, a história de vida e o desenvolvimento intelectual e profissional. Apesar da complexidade do currículo, os diferentes enfoques tendem a superar os limites da configuração prescritiva.

Por sua vez, Sacristán (1998) nos alerta que a dificuldade em conceituar currículo é decorrente, principalmente, das divergências entre os próprios autores em torno de sua complexidade e polissemia. Para ele, se por um lado há uma gama de significados a serem compreendidos, por outro, o currículo é um construto político, social e cultural que só existe a partir de nossas experiências planejadas e dirigidas. Nesse sentido, o autor assevera que:

> O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente a experiência humana. É antes de tudo, um modo de organizar uma série de práticas educativas (SACRISTÁN, 1998, p. 14).

Dessa forma, não podemos conceituar currículo apenas como um processo de significados e valores específicos, pois no enfoque atribuído pelo autor o currículo passa a ser resultado da interação entre vários contextos, abrangendo educação,

política, cultura, economia, a própria vida familiar, entre muitos outros aspectos.

Como lembra o próprio Sacristán (1998, p. 15), o "[...] currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através de condições em que se realiza e se converge na forma particular de entrar em contato com a cultura". Afinal, podemos acessar o universal por meio do particular.

Consoante, Melo (2011) reforça que o currículo se configura como um processo de interação social entre diferentes grupos e funções. Portanto, deve ser entendido como um processo dinâmico emergente da interação da diversidade de sujeitos no contexto social e cultural. Embora o conceito de currículo envolva posicionamentos divergentes entre os próprios autores do campo curricular, não é difícil percebermos, numa linguagem educativa, a polissemia de significados em torno das diferentes concepções de currículo.

Na linguagem de Bobbitt (1918), por exemplo, o currículo é um produto "fabril", sendo processado. Em Silva (2010), é uma atividade não restrita à vida escolar, mas a todas as nossas experiências vividas. Em Pacheco (2001), é um conceito polissêmico carregado de ambiguidades. Para Tanner e Tanner (1975), é um conjunto de aprendizagens planejadas e dirigidas pela escola, com base na sistematização do conhecimento.

Ainda que de forma reducionista, percebemos que dentre as múltiplas concepções existentes o currículo, para alguns autores, como o próprio Silva (2010), é o conteúdo, isto é, os conhecimentos que se pretendem que um grupo internalize, aprenda ao longo de toda sua vida escolar, para aplicar em consonância com suas necessidades e vivências.

Porém, de forma contextualizada, na linguagem do pós-modernismo[21] e das teorias críticas, torna-se impossível simplificar o currículo em torno de conceitos técnicos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, como grade curricular ou lista de conteúdos. Nessa vertente atual e crítica, um currículo não é apenas uma construção social e histórica, mas é, acima de tudo, uma construção política que deve delinear aspectos contra a cultura-hegemônica.

Para Silva, na visão da teoria crítica, o currículo é,

[21] Referimo-nos ao movimento intelectual que proclama estarmos vivendo numa época posterior à modernidade. Entretanto, não representa uma teoria, mas campos epistemológicos que questionam o pensamento iluminista: razão, ciência, racionalidade e progresso linear (SILVA, 2010, p. 111).

> [...] definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução das estruturas de classes da sociedade capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é em suma um território político (SILVA, 2010, p. 148).

Enquanto espaço de poder, o currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é desejável. Por meio das teorias críticas, aprendemos que o currículo é um construto social, resultado de um processo histórico. Entretanto, não é uma invenção social qualquer; é um processo no qual alguns conhecimentos são tomados como partes do currículo.

Numa vertente crítica, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder, pois o conhecimento é parte inerente desse poder. Em contraste, as teorias do currículo não restringem suas análises de poder apenas ao campo das relações econômicas do capitalismo, mas as amplia para incluir os processos de dominação centrados nas questões étnico-raciais e linguísticas (no caso, os discurso e interesses).

Dessa forma, as teorias críticas do currículo desconfiam de conotações racionalistas cartesianas e da consciência centrada e unitária, que pressupõem uma essência subjetiva de conceitos. Por isso, as teorias contestam a alegação de objetividade dos fatos, da mesma forma que a inocência do currículo, uma vez que seus significados estão aquém de uma mera definição. Ademais, os fatos tendem a se tornarem provisórios, enquanto as dúvidas permanecem eternas companheiras.

Apesar de toda complexidade e polissemia, acertadamente Silva pondera que:

> O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: o currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p. 150).

A depender da prática de ensino perpetuada, o currículo é um documento de identidade. Dessa forma, percebemos uma relação intrínseca entre o currículo escolar e os saberes sociais, que circulam livremente e constituem as identidades culturais, embora tratemos das identidades em crise, como Hall (2006) pontua na pós-modernidade. Para ele,

> A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Ela permanece sempre incompleta, está sempre 'em processo', 'sempre sendo formada' [...] Assim, em vez de falar de identidade como coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento (HALL, 2006, p. 39).

Ainda de acordo com Hall (2006), à medida que os sistemas de significação cultural se multiplicaram, a identidade unificada, fixa e estável cedeu lugar às identidades múltiplas. Assim, as identidades cambiantes têm sido deslocadas pelo hibridismo cultural e pelo fenômeno da globalização, que trouxe tensões e conflitos na concepção de sujeito: saímos de um conceito biológico para abraçar um construto sócio-histórico e também cultural.

Nessa perspectiva contemporânea, a teoria do currículo responde inextricavelmente tanto pela formação das identidades quanto das diferenças. A diferença, assim como a identidade, não é um fato, tampouco uma coisa. Como a diferença, a identidade é resultado de um processo relacional construído de representações sociais e culturais de nossa subjetividade.

Para Silva, nesse processo relacional,

> Diferença e identidade só existem numa relação de mutua dependência. O que é (a identidade) depende do que é (a diferença) e vice-versa. É por isso que a teoria social contemporânea sobre a identidade cultural e social recusa-se a simplesmente descrever ou celebrar a diversidade cultural. A identidade tão pouco é uma coisa. Ela é resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença (SILVA, 2010, p. 101).

Pensado dessa forma, o currículo é um texto das questões étnico-raciais e da diversidade social e cultural, não se limitando a um fato, mas às discussões amplas das questões de identidades, diferenças e relações de poder. Para tanto, necessitamos compreender as subjetividades, reconhecer as identidades e questionar as diferenças no currículo.

O conhecimento dessas questões incorporadas no currículo não pode ser separado daquilo que o sujeito se tornará no futuro, de sua identidade social e cultural. Dessa forma, ensejamos uma perspectiva de currículo crítico, pelo viés do pós-estruturalismo e dos Estudos Culturais, buscando lidar com a questão das diferenças como histórica e política, mas, sobretudo, sociocultural.

Portanto, o currículo crítico busca reconhecer as diferenças, objetivando

deixar de ser "folclórico[22]", para ser um currículo político, social e cultural e, por fim, se tornar um currículo inclusivo. Nessa vertente, a concepção de currículo crítico evitaria uma abordagem essencialista[23] no tratamento das identidades e diferenças, para questioná-las como expressão cultural intrínseca aos grupos étnicos, raciais e sociais. Na concepção de Silva,

> [...] a identidade, embora cultural, é vista como fixa e absoluta. No centro de uma perspectiva crítica de currículo deveria estar uma concepção de identidade que concebesse como histórica contingente e relacional. Para uma perspectiva crítica, não existe identidade fora da história e da representação (SILVA, 2010, p. 104).

As antigas teorias tradicionais do currículo, que delineiam currículos baseados nos programas "prontos" e "acabados", já não respondem aos dilemas atuais, pois desconsideram a complexidade das relações sociais. Tampouco preconizam uma concepção de educação para a diversidade, numa perspectiva inclusiva das identidades e diferenças culturais.

Numa visão atual, um currículo crítico deve postular tanto os aspectos políticos quanto o desenvolvimento social e cultural. O currículo pode se tornar um artefato cultural de inclusão, à medida que contribuir não apenas para a "celebração" das identidades e diferenças sociais e culturais, mas também para questioná-las no reconhecimento dos diferentes grupos étnicos, raciais e sociais da diversidade.

2.2 A Construção Curricular e o Jogo das Relações de Poder

Nas últimas décadas, as discussões têm sido direcionadas a um currículo de dimensão social e política. De acordo com Silva (2010), as críticas do currículo demonstram que a seleção do conhecimento escolar é resultado de interesses de grupos divergentes. O processo de seleção e organização do conhecimento escolar tem sido historicamente determinado por intermédio do interesse desses grupos em manter a hegemonia cultural.

---

[22] Silva (2010) refere-se ao currículo fantasioso que, pelo viés do multiculturalismo, percebe as questões da diversidade por um caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos.

[23] Referimo-nos às formas de *essencialismo cultural* que veem a identidade e a diferença apenas como aspectos biológicos. Aqui, a identidade é fixa e absoluta, ao invés de identidades múltiplas e cambiantes.

Com a emergência das teorias críticas do currículo, amplia-se também a preocupação com o tipo de conhecimento transmitido pela escola. O currículo, uma das vertentes a serem melhoradas, torna-se de antemão objeto de reflexão dessas teorias, pois está vinculado direta e indiretamente a questões de conhecimento, identidade e, principalmente, poder. Dessa maneira, essas questões de cunho social dominante são fulcrais na educação.

Nessa perspectiva, Moreira e Silva (1998) apontam que o currículo tem servido para aumentar as divisões de classes do contexto vigente. Por isso, um dos focos das inúmeras discussões refere-se ao “processo de seleção, organização e transmissão de saberes e conteúdos escolares” no currículo.

As discussões sobre a reconstrução curricular caminham na direção de consolidar políticas curriculares que explicitem com transparência as relações de conhecimento e poder. Para Melo (2011), o currículo tem servido apenas para reforçar as divisões sociais de classe e aumentar ainda mais as diferenças existentes entre os sujeitos, contribuindo com o processo de exclusão dos grupos minoritários.

Na mesma direção, Ghiden (2012) nos fala que o currículo, apenas como construto histórico e social, não assume os valores sociais e culturais dos sujeitos pertencentes aos grupos minoritários. Afinal, as mudanças estruturais discutidas no currículo têm obedecido aos discursos ideológicos e filosóficos resultantes da intencionalidade dos grupos hegemônicos em manter-se firmes nos privilégios de poder e controle social. Ghiden assevera que:

> [...] o currículo da escola formal tem sido construído de acordo com os interesses de grupos hegemônicos que de alguma maneira tem o controle ideológico, econômico, político e sociocultural da sociedade. Por isso, não é difícil perceber que o currículo resulta de diferentes discursividades, de diversas intencionalidades, de várias representações que nem sempre mostram explicitamente as consequências que esse tipo de currículo pode produzir para a escola e para a sociedade (GHEDIN, 2012, p. 42).

Ao pensar dessa forma, Ghedin (2012) reforça que o currículo é um lugar de transgressão, de jogo de poder multicultural, de inclusões e exclusões, nem sempre expressando a vontade do sujeito, mas impondo-se como ato discursivo. O currículo perpassa uma visão de política curricular que privilegia uma perspectiva de cultura imposta como hegemônica.

Para Melo (2011), a vertente crítica de currículo busca questionar as

disciplinas tradicionais e os conteúdos propostos nos programas de ensino ofertados pela escola. Aliás, torna-se questionável também, a inserção da cultura erudita sob a forma de conteúdo escolar, em consequência de o currículo escolar validar apenas conhecimentos da cultura elitista.

É nesse sentido que o currículo é definido por grupos que detêm o controle e o poder: como o próprio conhecimento. Em razão do desinteresse desses grupos na inserção da cultura popular, o currículo se tornou um construto sócio-histórico que serve para consumar o projeto hegemônico. Por isso, ele é visto como um instrumento a serviço de grupos majoritários que têm monopolizado o conhecimento nas relações de poder estabelecidas.

Embora a inserção do conhecimento politizado no currículo incida sobre interesses, essa é uma questão bastante divergente e tensa. Afinal, torna-se complexo saber o que se deve ou não incluir ou excluir, uma vez que as decisões das políticas curriculares têm sido presididas pela lógica da tradição tecnicista de educação, que defende uma visão neutra de currículo. Para Apple e Nóvoa,

> O currículo tem sido tratado, inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1949), como uma questão de decisão sobre objetivos a serem atingidos, ‘grades curriculares’ que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, método e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos (APPLE; NÓVOA, 1998, p. 153).

Nesse entendimento, a construção e a reformulação do currículo sob a lógica do controle técnico se reduzem tão somente às decisões tomadas pelas políticas púbicas, porém sem uma efetiva participação social. Os resultados refletem-se na criação de propostas curriculares na forma de guias, ou seja, “pacotes” para testagem nas escolas. É como se vivêssemos ainda na época da descoberta de Bobbitt (1920), com um currículo fabricado para ser processado.

Ainda para Apple e Nóvoa (1998), há um distanciamento entre esses pacotes e o currículo operacional, que significa o que de fato ocorre na escola. Em nível prescritivo, o currículo, considerado apenas como guias curriculares ou manuais didáticos, acaba por neutralizar as propostas de adequações curriculares. No entanto, é difícil mesmo afirmar a neutralidade do currículo, já que as decisões mostram propostas multifacetadas. Por um lado, temos as políticas curriculares

oficiais. Por outro, as propostas reformistas[24], que propõem incluir na parte diversificada[25] do currículo oficial as experiências vividas pelos sujeitos.

Todas as propostas curriculares são políticas curriculares que incidem interesses e poder de seus agentes em mudar o currículo, tanto em nível de políticas públicas locais ou globais, com propostas curriculares oficiais, quanto em nível particular ou universal, com a sistematização dos saberes universais, na pretensão de torna-los, conteúdos adequados, ensinados e aprendidos, na parte diversificada do currículo.

Oliveira e Destro, citando Sacristán (1998), dizem que este

> Define política curricular como 'espaço específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele' (OLVEIRA; DESTRO, 2005, p. 146).

As autoras entendem que a política curricular é um ramo da política educacional que clarifica a autonomia e o poder que os agentes têm para mudar o currículo na escola. Elas apontam para os resultados insatisfatórios na escolarização como sendo uma questão de política curricular que, em suma, têm sido prescritivas, homogeneizantes e centralizadoras no Estado, porque demonstram um distanciamento entre teoria e prática e são sintomas da globalização das políticas.

Como são as atuais políticas curriculares, com suas propostas oficiais de conteúdos formais prescritivos de currículo, que têm homogeneizado as necessidades de determinados grupos, em decorrências dos interesses ocultos de outros, detentores das políticas hegemônicas? Em se tratando dos fatores político e cultural, o distanciamento ainda é maior entre as proposições das políticas curriculares e as propostas pedagógicas da escola, que não têm sofrido modificações substantivas.

Para tanto, as propostas curriculares oficiais são meros programas de disciplinas ou listas de conteúdos e não percursos de formação humana em que os currículos politizados delineiam aspectos sociais e culturais. Nesse contexto, não se explicita no currículo oficial uma preocupação com as identidades sociais e culturais, ou seja, com a formação particular e universal dos sujeitos.

---

[24] Referimo-nos ao currículo operacional de John Goodlad (1977) que, distante do modelo prescritivo, define-se como proposta de reorientação curricular (APPLE; NOVOA, 1998, p. 153).

[25] Nas políticas curriculares, o currículo oficial tem uma base nacional comum, que remete ao universal, a ser complementada pela parte diversificada conforme as matrizes culturais.

Por seu lado, Forquin (1992) nos auxilia na crença de podermos denotar um currículo “latente” da socialização escolar, que no sentido abstrato da palavra encontra-se oculto, mas que pode permear toda dimensão sócia cognitiva e cultural da educação. Para o autor, a escola é por natureza um espaço privilegiado de saberes e culturas que circulam livremente, porém que precisam ser naturalizadas (familiarizadas) no currículo.

Entretanto, esse processo de naturalização que deveria ser fruto de todos os grupos acaba por se tornar uma tradição seletiva da cultura hegemônica, que define o que é valido e obsoleto no currículo. Nesse sentido, a escola e o currículo se tornam espaços de legitimação da cultura hegemônica, à medida que o conhecimento é uma seleção feita pelos grupos que detêm o poder.

Para Forquin (1992), o tipo de seleção curricular feita depende das diferenças culturais das escolas. Embora apresentem hierarquias e prioridades divergentes, todas as escolas realizam algum tipo de seleção no currículo. Por isso, o termo currículo é o desígnio das escolhas feitas, às vezes, arbitrária.

Melo, parafraseando Forquin (1992) diz que:

> [...] aquilo que é realmente aprendido, retido e compreendido pelos alunos não corresponde tampouco aquilo que os docentes ensinam (currículo ensinado) ou creem ensinar, e que esta inadequação pode se tornar por sua vez, objeto de uma investigação sociológica, pois recepção da mensagem (currículo aprendido) depende do contexto social e cultural (FORQUIN, 1992, p. 32 *apud* MELO, 2011, p. 60).

Os conteúdos prescritos no currículo são resultado de uma seleção feita no interior da cultura. A compreensão do processo de escolhas desses conteúdos e sua incorporação no currículo se tornam imprescindíveis, para a elaboração de uma proposta de reforma e construção curricular que permita consolidar uma política curricular como indicadora para uma política cultural, pois na prática se observam políticas excludentes.

Nos últimos anos, percebemos a concentração de esforços políticos[26], na tentativa de adequar a educação às novas exigências do mercado. Essas políticas se configuram num novo paradigma político, que visa, sobretudo, à inclusão de países periféricos no processo de globalização, por meio do aumento da economia e contenção de gastos no setor público.

[26] Para Melo (2011, p. 61), as determinações do capital visam, sobretudo, aumentar a economia, com a redução de gastos públicos e a realocação de recursos para o aumento da balança comercial.

Para Oliveira e Destro (2005), no âmbito das políticas educacionais, sente-se a força do modelo neoliberal que tem definido os rumos do currículo e do processo de escolarização no Brasil. Essa política pode ser vista na presença do Banco Mundial na definição de políticas educativas, privilegiando a lógica financeira sobre a social e subordinando a educação ao setor da economia.

Nesse sentido, podemos considerar que as políticas sociais na forma de políticas educacionais e, portanto, políticas públicas têm se mostrado um conjunto de atividades imputadas ao modelo de Estado, afetando diretamente as políticas curriculares e impossibilitando mudanças na realidade. Dessa forma, os problemas da educação são principalmente de caráter político, fecundos na dinâmica da sociedade burguesa. Ghedin assevera que:

> O problema da educação não é pedagógico, mas fundamentalmente político. Se a escola é opressiva e seletiva, é porque é a escola da sociedade burguesa, e dispensa e educação de que essa sociedade tem necessidade, a educação que mantém o povo tutelado admitido à possibilidade de selecionar um pequeno grupo para as necessidades de produção (GHEDIN, 2012, p. 14).

Enquanto pensarmos no ato pedagógico que se diz um ato neutro, reproduziremos a política curricular da neutralidade, colaborando para que a escola reproduza o modelo de educação elitista. Enquanto não transformarmos a educação em um ato profundamente político, reproduziremos apenas as políticas opressoras e excludentes de um modelo neoliberal.

Essas políticas públicas propõem reformas na educação sem levar em consideração as necessidades sociais dos sujeitos e a própria realidade. No entanto, nenhuma reforma mesmo as curriculares, tem o poder de transformar a realidade se não puder contar com os sujeitos e não tiver um mínimo de conhecimento da realidade. De fato, o que se fez nos últimos anos foi mascarar as mudanças pretendidas na educação, por meio de políticas curriculares distantes das práticas pedagógicas, o que repercute negativamente nos resultados da escolarização como nos alertam Oliveira e Destro (2005).

As autoras, em estudos posteriores, nos mostram que as propostas curriculares pretendidas pelas políticas públicas nas últimas décadas do século XX no Brasil, apesar do discurso democrático, pouco se concretizaram em termos de mudanças efetivas, visto que não afetaram com profundidade as escolas, que têm

sido responsabilizadas pelos índices de fracasso.

Há um descompasso entre os discursos das políticas e a educação. Assim, o próprio Estado subverte os papeis pelo discurso formalizado, desviando atenção da sociedade e atribuindo à escola culpa pelo alto índice de fracasso na educação. Por isso, com propriedade, afirmamos que há um descompasso entre discurso e ação. Os resultados da escolarização demonstram o distanciamento entre teoria e prática no campo do currículo.

Essa inversão de caráter em torno de discurso e ação nos mostra que as mudanças na educação não acontecem por falta de discursos políticos, porém porque esses discursos não refletem a realidade e as propostas curriculares incorporadas na prática cotidiana escolar. Por isso, para Oliveira e Destro (2005), avançamos na teoria, contudo, a prática pedagógica das escolas não sofreu mudanças substanciais, pois, pensadas com base em políticas compensatórias, ela apenas contribui como um conjunto de medidas paliativas que reforçam as relações de poder determinadas. Para Ghedin,

> Tal disparate entre o dito e o vivido cria uma barreira entre o que está e o que se pretende fazer. O que se pretende está distante do que se faz efetivamente, e este distanciamento é alienante no sentido de que reforça as relações de poder que estão postas na escola pela sociedade (GHEDIN, 2012, p. 6).

No contexto atual, pensando no Ensino Fundamental, as políticas curriculares têm provocado certo grau de “alienação” quando o assunto é formação. Melo (2011) diz que essas políticas contribuem na produção de sujeitos de identidades passivas, evidenciando um impacto negativo nos resultados obtidos pela escola.

Na educação, em termos de resultados, essas políticas de reformas curriculares são fieis à crença de que definindo um currículo em nível nacional, haverá uma melhoria no desempenho de alunos do ensino básico da escola pública. No entanto, essa mudança remete-nos a pensar numa política de reforma curricular que seja específica para atender às especificidades nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Em se tratando de modalidades de ensino, o Brasil demonstra preocupação em discutir políticas curriculares específicas para atender à diversidade. No entanto, falta efetividade dos discursos das políticas na prática cotidiana escolar. O desinteresse e o caráter centralizador destas políticas nos alertam para a

emergência de um novo paradigma educacional.

Nessa direção, temos como parâmetro as propostas de adaptação de materiais didáticos, como as publicações recentes de obras específicas para a educação do campo, os livros da PNLD (2012) intitulados *Girassol – Saberes e Fazeres do Campo*. Esse exemplo, apesar de consolidar a preocupação em se propor políticas curriculares específicas, demonstra que as medidas logradas continuam desassistidas da prática cotidiana, já que se busca adaptação como ajustamento da educação escolar.

Diante dos fatos, evidenciamos que o currículo ainda é um processo em construção, estabelecido na ínfima relação entre as determinações políticas e pedagógicas. Para Melo (2011) esse processo político de construção curricular se traduz na tomada de decisões nos níveis: nacional, regional e local, envolvendo posicionamentos e interesses divergentes de diferentes atores, que dispõem de poder de negociação curricular. Nessa trajetória, o currículo se inicia por uma proposta da esfera central que depois de sancionada é adotada pela escola.

Melo nos apresenta uma ideia de elaboração do currículo oficial que:

> [...] é apresentado aos professores por meio de mediadores, com recursos me forma de cartilhas, livros didáticos ou manuais que especificam as discussões e os objetivos em torno da proposta, surgindo, portanto, um currículo que passa a ser oficial como forma de determinação pedagógica. Porém é no âmbito da sala de aula que ele passa a ser legitimado e praticado (MELO, 2011, p. 63).

Dessa maneira, a escola, a partir de seu Projeto Político-Pedagógico, estabelece um compromisso de leitura social e cultural da realidade na qual o currículo oficial passa a ser moldado. A partir de sua implantação pedagógica, o currículo passa a ser praticado e legitimado na escola. Na prática, é possível manter a legitimidade ou a flexibilidade dos conteúdos, que dependendo da realidade percebida podem ser adequados às especificidades da diversidade.

2.3 Discursos e Currículos: Adequação para Atender as Múltiplas Identidades do Campo

A educação se constitui como prática social e cultural, condicionada aos

dispositivos das políticas e sua constante busca, que nem sempre atende aos anseios dos diferentes grupos sociais que compõem o meio rural e reclamam por adequação as suas necessidades cotidianas. Para Arroyo, Caldart e Molina (2008), o esquecimento e o silenciamento do campo são condições para que os movimentos do campo clamem por políticas educacionais específicas.

A desigualdade no trato periférico das políticas trouxe inquietações a esses movimentos, que têm se mobilizado em decorrência do desinteresse. Desde épocas mais remotas, as políticas públicas adotam medidas paliativas para atender à educação do campo. Com Abrão (1986), percebemos que o desinteresse se atenua entre 1910/1920. Nesse período, a forte migração campo-cidade provocada pela industrialização fez aparecer o movimento denominado ruralismo pedagógico[27]. Para Abrão,

> No caso do discurso *ruralista*, as intenções entendem a educação e a escola como instrumentos de fixação do homem a terra; o conteúdo crítico se refere aos professores, aos métodos, ao material e ao conteúdo de ensino, considerado de base verbalista (urbanista), quanto às soluções, sugere que escola seja organizada para que valorize aquilo que o meio rural oferece e que seja didática e profissionalmente proveitoso para a realização do projeto político (ABRÃO, 1986, p. 100).

O discurso pedagógico ruralista buscava essencialmente a mudança de mentalidade do homem do campo, sob o preceito de aceitação de um projeto político e econômico de transformação das condições sociais. De forma subentendida, aponta para os interesses de poucos em “reajustar uma maioria desajustada”.

Consoante, Arroyo, Caldart e Molina (2008) dizem que o campo brasileiro reflete uma história de luta contra o domínio do latifúndio e seu interesse no processo de urbanização que tem homogeneizado o espaço nacional. Em 1923, houve o primeiro marco referencial[28] da educação do campo no ordenamento jurídico brasileiro.

Entretanto, somente a partir da década de 1980, sobre forte pressão do movimento “Por uma Educação do Campo” e a preocupação com o crescimento das desigualdades sociais, é que o Estado começa a investir em propostas e projetos de

[27] Em Abrão (1986), o movimento ruralismo pedagógico inicia a discussão dos problemas concretos da escola do campo antes escola rural, diante de uma postura política conservadora.

[28] Em termos históricos, referimo-nos ao 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro (1923), da elite latifundiária, os *Patronatos* e sua premissa salvacionista, que busca o controle dos trabalhadores, diante da ameaça de quebra da harmonia nas cidades e baixa produtividade no campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 180).

melhorias para a educação do campo no País.

Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2008), essas propostas fazem referências às propostas de adequação dos currículos escolares, que na prática precisam incorporar o movimento da realidade e transformá-los em conteúdos formativos. Nesse sentido, o currículo se apresenta como uma das dimensões a serem melhoradas no processo de formação humana.

Para Arroyo, Caldart e Molina, uma escola do campo precisa de

> [...] um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver amor a terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo [...] nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo entre *educação e cultura*, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente de estudantes, mas das comunidades (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 57).

Destaca-se de antemão a possibilidade de implantação de currículos diferenciados do vigente, de modo a expressar uma educação específica (outra necessidade da educação do campo) que valorize a cultura dos diferentes grupos étnico-raciais que vivem do trabalho no campo. Dessa forma, o cultivo da terra contempla as discussões, pois é parte integrante da identidade camponesa. Nesse sentido, os autores destacam que:

> A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 23).

Na opinião deles, visualizamos o discurso favorável a uma proposta de educação alternativa que seja específica e diferenciada, porém construída na relação entre política e cultura. Em contrapartida, o que as propostas têm discutido de antemão é que a reformulação do material didático passe por uma leitura da realidade e que o currículo sofra adaptação. Porém, têm sido comum na prática cotidiana escolar, materiais que não contemplam as peculiaridades do lugar e um currículo adaptado, mas apenas no sentido de tornar acessível e ajustado à educação escolar.

Assim, as discussões apontam para uma inadequação curricular[29], à medida

[29] Para Fontana (2011) é a inadequação do saber escolar, transmitido no campo sem relação cultural.

que alarga nossa percepção para o fato de que a escola do campo tem prescrito no currículo saberes e conteúdos constituídos de generalizações vazias, deturpados e estranhos ao ambiente social e cultural do aluno camponês, partilhando apenas de interesses e privilégios do paradigma binário de educação urbana.

A educação do campo passa a ser aferida sob o preceito de conteúdos apenas do currículo urbano, o que não contribui para a constituição das identidades sociais e culturais da diversidade. Na tentativa de elucidar essa questão, Fontana (2006) nos diz que se tenta questionar a ausência de saberes e conteúdos oriundos do local, por meio de discussões favoráveis a um currículo específico, que seja não apenas adaptado, mas "adequado" à realidade do campo. Para ela, por currículo específico/ adequado,

> Pode-se, assim, estabelecer uma possível compreensão do que seja um currículo adequado a realidade rural. Nessa perspectiva, um currículo adequado à realidade rural contemplaria os saberes locais e os conteúdos oriundos do ambiente sociocultural do aluno (FONTANA, 2006, p. 22).

Para Arroyo, Caldart e Molina (2008), são notórias as dificuldades dos legisladores em manter o devido distanciamento do paradigma binário urbano. Por essa razão, no parecer nº 36/2001, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o campo, aparece a palavra adaptação repetidas vezes, não como forma de adequação, mas de forma alusiva, como uma medida para tornar acessível ou ajustável à educação escolar, de um modelo urbano para as condições de vida no campo. Essa Diretriz tem indiscutível relevância, pois salienta que:

> A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetida vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida no campo (BRASIL, 2002).

A partir dos anos 1980, os discursos se rebelam, na tentativa de implantar reformas na educação, alterando o sentido do termo adaptação para adequação, tendo em vista atender às peculiaridades. Nesse período, esses discursos priorizam a elaboração de propostas para os anos iniciais e livros com a observância de conteúdos mínimos. Assim, Fontana (2006) diz que se apostava em conteúdos adequados como forma de acessar as peculiaridades do campo e romper com o paradigma binário educação campo-cidade.

Nessa visão, a educação nos dois espaços aparece como um *continuum* de polos complementares. A visão de espaço peculiar do campo confere à educação escolar fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento no qual o campo esteja inserido, juntamente com a cidade, no conjunto da sociedade. Para Arroyo, Caldart e Molina, cabe à educação

> Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há hierarquia, mas uma complementaridade: *cidade não vive sem o campo que não vive sem cidade* (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 15).

Nos dias atuais, apesar da intencionalidade da lei em tornar a educação acessível, no sentido de inclusiva, a complexidade reside em saber como elaborar uma proposta de adequação curricular, inserindo em sua parte diversificada as questões étnico-raciais e culturais existentes. Trata-se, pois, de propor uma adequação curricular para atender não apenas a uma identidade, porém às múltiplas identidades e reconhecer as diferenças conforme as especificidades de cada um desses grupos.

A nosso ver, não se trata apenas de adaptação ou adequação pura e simples de uma cultura à outra, de um currículo a outro, o que poderia ser mais uma medida excludente ou compensatória, no entanto, de marcar e valorizar as diferenças identitárias e socioculturais a partir de uma proposta de política curricular como forma de política cultural.

Em Oliveira e Destro, a definição de política curricular nos é dada como segue:

> [...] como um processo histórico em que diferentes grupos protagonistas, imbuídos de seus projetos culturais/ sociais produzem tensões em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar (OLIVEIRA; DESTRO, 2005, p. 148).

As autoras entendem o currículo como um terreno de política cultural. Dessa forma, defendem uma política curricular contra hegemônica que possa ser pensada por uma abordagem metodológica enquanto política cultural, desde que não polarize as relações entre o local e global e que a cultura tenha sua centralidade em termos epistemológicos, tornada uma questão política.

Assim, no campo educacional e político, inúmeras tentativas de mudanças,

têm procurado estabelecer relações entre o disposto nas leis e o currículo do Ensino Fundamental. Um exemplo são os próprios PCN's, um indicador político de reforma curricular, mas também uma forma centralizadora e imediata de sistematizar as proposições da LDB/ 1996.

Os PCN's (1997) mostram 82,6% dos alunos matriculados em escolas urbanas, um número majoritário de escolas que influencia no intenso processo de urbanização experimentado País afora. Apesar de as escolas do campo se concentrar em regiões[30] específicas, o Estado tem pouca preocupação em delinear políticas mais específicas para atender sua população.

Os próprios documentos do MEC insistem em trabalhar com o referencial urbano, apesar dos desdobramentos em nível local serem importantes para uma política curricular específica. Ainda assim, suas proposições servem de referencial curricular para a União e para a própria escola do campo, elaborar sua proposta de currículo. Para Fontana (2006), uma proposta de adequação curricular deve integrar um projeto de educação básica que contemple a escola do campo.

Por sua vez, Arroyo Caldart e Molina dizem que:

> Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. Partindo dessa visão teremos que responder a questões concretas e incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para produção e o trabalho [...] (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 82).

A escola é o lugar onde nos educamos. Para tanto, o currículo oficial deve garantir os saberes enquanto direitos universais. Por seu lado, esses saberes precisam estar em sintonia com a cultura e a formação que acontece fora da escola. Para Arroyo, Caldart e Molina (2008), a construção de um projeto de educação do campo deve prestar atenção às *matrizes culturais* de seus povos, considerando a existência de uma cultura urbana e, sobretudo, de uma cultura da terra, ambas produzidas na tensão e em disputas hegemônicas.

Para esses autores, as matrizes culturais do campo referem-se aos conhecimentos, saberes e identidade cultural dos sujeitos, isto é, à cultura da terra,

[30] No caso, temos pontos estratégicos: a Região Nordeste com 50% das escolas, em função de características socioeconômicas, e a ausência de planejamento no processo de expansão da rede física (BRASIL, 1997, p. 18).

da produção, enfim, do modo de vida rural. É preciso pensar numa forma de vincular essas matrizes culturais com toda dinâmica do campo no currículo da escola. Uma maneira de incorporar as matrizes no currículo é contrapor os valores urbanos da cultura hegemônica, que ao longo da história impulsionam a luta pela terra e aceleram a dinâmica cultural no campo.

A cultura hegemônica tem tratado os valores e saberes do campo de forma depreciativa. Por isso, o modelo de educação básica tende a impor para o campo currículos da escola urbana, como se sua cultura, os valores, o modo de vida do homem e da mulher do campo fossem uma "anormalidade" a ser superada. Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina argumentam que:

> Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas se lembram do campo quando se lembram de situações 'anormais', das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas 'anormalidades'. Não reconhecem a especificidade do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 80).

É notório que a escola do campo seja pensada apenas pelo viés de calendários adaptados ou de currículos com conteúdos urbanos. O curioso é que os currículos e conteúdos propostos para a escola do campo sejam os mesmos da escola urbana e tenham a mesma função de habilitar as crianças e jovens do campo para as experiências modernas da produção e do mercado como faz com as crianças e os jovens da cidade.

Para Caldart (2004), a escola do campo é "pobre" em saberes e conhecimentos, direitos que precisam ser garantidos. Apenas ler, escrever e contar não responde aos dilemas sociais contemporâneos. A escola do campo precisa ser rica e incorporar no currículo os conhecimentos, a cultura e os saberes sociais construídos, que não podem ser apenas utilitários. Para Arroyo, Caldart e Molina,

> [...] os currículos das escolas básicas do campo não podem reproduzir o conjunto de saberes inúteis que estamos agora retirando da própria escola da cidade. O homem e a mulher do campo e da cidade têm saberes, mais sérios a aprender e a dominar. E para isso se coloca uma questão séria: **Que currículo**? Insisto que não seja apenas um conjunto de saberes utilitário. Só aqueles saberes sejam básicos para a vida do campo, para sobreviver, nem para se adaptar as novas tecnologias (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 82).

A tradição histórica brasileira é marcada pela concepção de que a escola do

campo deve transmitir apenas saberes úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar e colher. Enfim, aprender apenas os conhecimentos de sobrevivência, modernizar a produção e introduzir matrizes tecnológicas. A visão utilitarista sempre justificou a escola pobre de hoje, com os conteúdos das primeiras letras. Porém, se esqueceu de incorporar no currículo elementos da cultura campesina.

Ecostesguy (2005), posicionando-se contra o mascaramento de aspectos da cultura, aponta as discussões produzidas pelos Estudos Culturais (EC) como forma de problematizar estereótipos do currículo, que tem servido apenas para celebrar as diferenças entre cultura erudita e popular, alimentando formas de exclusão. Assim, os EC investigam aspectos das diferentes culturas, buscando conexão entre as relações de identidade e poder.

Na análise dos EC, a partir da interação social, o mundo cultural e social é "naturalizado", ficando sua origem esquecida. Para tanto, é preciso desconstruir esse processo de naturalização, por meio do currículo, um artefato cultural na constituição das identidades e diferenças. Afinal, a educação é um direito que deve ser assegurado em sua plenitude.

Na visão de Arroyo, Caldart e Molina (2008), os debates pelo direito a educação do campo se constituem num marco histórico dos movimentos sociais. Os autores reforçam a necessidade de efetividade do direito esquecido pelas políticas públicas: o direito a uma educação *no* e *do* campo.

A nosso ver, defender esse direito é pensar a educação do campo a partir do lugar-origem onde se vive, ou seja, a realidade. Pensar a realidade, sem vivê-la é o mesmo que viver idealizando um não lugar. Pensar de modo idealizado leva ao estranhamento, o que dificulta a constituição das identidades e o reconhecimento das diferenças, condição fundamental para a construção de uma proposta política de adequação curricular voltada ao reconhecimento das diferenças culturais.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2008), há duas formas de pensar as diferenças entre uma *escola no campo* e *escola do campo.* Enquanto a primeira representa um modelo pedagógico de tradição ruralista dominante, a segunda, uma proposta de construção de uma pedagogia com base nas diferentes experiências dos sujeitos do campo.

Para Caldart,

> Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por

> políticas públicas que garantam o seu direito a educação e a uma educação que seja ***no e do campo***. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004, p. 26).

Nas Diretrizes Operacionais para o campo, a identidade da escola do campo é definida pelo vínculo entre os saberes dos próprios sujeitos e as questões inerentes à sua realidade. Assim, trata-se de uma educação construída pelos *sujeitos de direitos* e seu interesse num projeto político-pedagógico específico. Portanto, basta de "pacotes curriculares prontos" que não reconhecem as identidades e apenas "celebram" as diferenças. Enquanto sujeitos de direitos, forjados numa cultura do trabalho, almejamos um projeto de educação *no* e *do* campo.

A partir dessa visão, os debates dos movimentos sociais[31] têm sido na direção de reivindicar projetos autênticos**.** O Projeto Escola Ativa é um exemplo de proposta de educação adotada basicamente para a escola do campo, por se tratar de um projeto específico em termos de metodologia adaptada, servindo de subsídio para a atuação docente. Porém, o projeto implantado pelo governo federal com fundos do BIRD prevê organização e funcionamento do regime multisseriado e salas com atendimento unidocentes.

Dessa maneira, não se diferencia em termos de conteúdos adequados, pois o material didático disponível, denominado de "módulos de ensino aprendizagem" e que serve de guia curricular, é referencial apenas para as regiões do Nordeste brasileiro, desconsiderando as peculiaridades de outras regiões. Em se tratando de uma proposta de reforma curricular, ensejamos que os livros propostos devessem sofrer adequações dos conteúdos prescritos, a fim de atender às especificidades territoriais e culturas locais.

Nessa perspectiva, consideramos importante reconhecer o campo como espaço peculiar de culturas e de múltiplas identidades sociais. Por outro lado, torna-se desafiador elencar propostas políticas articuladas a propostas pedagógicas que insiram o modo de vida do campo no currículo escolar. Para que a escola do campo assuma as múltiplas identidades existentes, é preciso ampará-la legalmente. No entanto, não basta equipá-la de dispositivos legais das políticas, mas proporcionar

[31] Para Fontana (2006), o I Encontro Nacional de Educadores (as) da Reforma Agrária – INERA (2002) refletiu as lutas dos movimentos sociais e defensores de políticas públicas específicas e projetos para a escola do campo.

condições para que estes sejam efetivos em seu fazer pedagógico cotidiano.

As leis atuais têm se preocupado com as identidades e diferenças do campo. Por sua vez, as leis anteriores, distantes da realidade rural brasileira, esqueceram-se da diversidade. A legislação de hoje reforça a identidade social e cultural da educação campo, à medida que permite a elaboração de uma proposta de adequação dos conhecimentos promulgados no currículo oficial e metodologias adaptadas, embora ainda falte efetividade.

Para os autores até aqui estudados, pode-se considerar que de alguma forma, a LDB (1996), que é uma lei de oferta e financiamento da educação escolar, inspira-se numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade global. A LDB (1996), em seu artigo 28, cita que a escola do campo precisa promover:

> [...] as adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural, e de cada região, especialmente:
> I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II – organização escolar própria, incluindo [...] a natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2004).

Nesse documento norteador das políticas públicas, evidencia-se a possibilidade de reorganização da educação do campo a partir de uma proposta de reforma curricular que possibilite adaptação de metodologias e adequação de conteúdos no currículo escolar para tratar as peculiaridades da diversidade existentes no campo.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2008, p. 195), o legislador, que antes não conseguia manter o distanciamento do paradigma urbano, no particular, inova ao submeter o processo de adaptação à adequação, instituindo uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar no Brasil. “Não mais se satisfaz com adaptação pura e simples”, porém passa a se importar com uma proposta de adequação curricular para atender às diferenças socioculturais da diversidade.

A Lei 9.394/96 ainda estabelece que a oferta de educação básica no meio rural passe por reformas, especialmente no concerne a metodologias apropriadas e adequações de conteúdos prescritos no currículo para as peculiaridades. Em seu artigo 26, aponta para a emergência de um currículo de uma base nacional comum e

uma parte diversificada que contemple a formação, segundo as especificidades da cultura local. Essa lei aponta para uma proposta de adequação dos currículos:

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2001, art. 26).

Com Arroyo, Caldart e Molina (2008), pode-se concluir que o texto legal, combinando os seus artigos 26 e 28, recomenda levar em conta propostas adequadas de educação no que se refere a conteúdos e a metodologias, bem como os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o "específico do campo". Trata-se, pois, da ideia de inclusão e pertencimento. Os mesmos autores salientam que:

> Ora, se o específico pode ser entendido também como exclusivo, relativo ou próprio de indivíduos, ao combinar os artigos 26 e 28, não se pode concluir apenas por ajustamento. Assim, parece recomendável, por razões da própria Lei, que a exigência mencionada no dispositivo pode ir além da reivindicação de acesso, inclusão e pertencimento (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 196).

Nesse ponto, o que está em jogo é justamente aquilo que se pretende que seja incluído, o específico, "[...] respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças", sem negar suas identidades. No âmbito da cidadania, consiste nas pessoas se inscreverem como "sujeitos de direitos", observado o trato igualitário, porém, "[...] admitindo-se também as diferenças e a diversidade" (MACHADO, 2010, p. 143).

As atuais políticas curriculares, numa perspectiva inclusiva, prescrevem, a partir do currículo, o atendimento às especificidades e a desvinculação da educação do campo da urbana. Portanto, idealiza-se no conjunto das leis estudadas uma proposta de reforma do currículo, tornando-o diferenciado/ específico, capaz de materializar as vivências e experiências na forma de metodologias adaptadas e conteúdos significativos, adequados para atender às especificidades dessa modalidade de ensino, contemplando a diversidade.

CAPÍTULO III - CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Neste capítulo, apresentamos de forma breve e contextualizada os caminhos percorridos na pesquisa, enfatizando alguns dos principais momentos da atividade investigativa. Inicialmente são descritos o cenário e os participantes. Logo, em seguida, as escolhas metodológicas realizadas e os procedimentos para coleta de dados e análise dos discursos dos sujeitos.

3.1 A Natureza da Pesquisa

Para descrever a concepção dos sujeitos da pesquisa sobre o funcionamento do currículo escolar, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa fundamentada nos Estudos Culturais, para pensar numa proposta política de adequação do currículo e suas contribuições na constituição das identidades e diferenças sociais e culturais da diversidade de sujeitos atendidos pela educação do campo.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa compreende o ambiente como uma das fontes direta na coleta de dados. A figura do pesquisador é o principal instrumento na descrição do objeto. Há, portanto, um interesse maior por discutir uma política curricular como política cultural que atenda à educação do campo numa de suas necessidades: a construção de uma proposta de reforma e adequação do currículo para as diferentes identidades sociais e culturais, compreendidas nas relações de poder envolvidas.

Segundo Neira e Nunes (2011), o currículo inspirado nos Estudos Culturais retifica seu papel decisivo na constituição das identidades. Na educação do campo, o acesso a saberes e conhecimentos apenas da cultura urbana terminam por posicionar a representação das identidades conforme desejadas. Nessa vertente, o currículo é um campo de lutas para validação das identidades definidas nas relações de poder.

Para Hall (2006), as identidades, assim como as diferenças, se traduzem em declarações sobre pertencimento e inclusão. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”, uma demarcação fronteiriça entre quem está

incluindo e excluindo. Essas questões de separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam questões que envolvem as relações de poder.

Optamos pela análise do discurso com base em escavações de Michael Foucault, considerando que suas preocupações problematizam as práticas discursivas implicadas nas relações de poder estabelecidas na sociedade. Em seu pensamento, de aporte hegeliano, o autor reflete sobre o discurso absoluto que se inicia na história com o sujeito singular, em meio à luta dos segmentos silenciados.

Para Foucault (1996), o que é o discurso senão inquietações de "coisa pronunciada" diante da impossibilidade de o sujeito pronunciar sua fala? Para o autor, o perigo na fala – na pronunciação dos discursos – está em sua produção como procedimentos de exclusão e interdição que são dependentes das relações de poder na sociedade, não permitindo ao sujeito dizer "tudo" o que pensa, sob quaisquer circunstâncias. Assim, Foucault assevera que:

> [...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 9).

Para ele, o discurso é uma prática social que funciona como mecanismo de exclusão e depende de relações de poder estabelecidas. Em sua hipótese, na sociedade toda produção discursiva é controlada por certos procedimentos de controle e seleção que tem a função de conjurar poderes, segundo interesses, para dominação, o que pudemos observar nos debates da teoria pós-crítica do currículo.

Por esse viés, o discurso pode estar manifesto na própria história do sujeito, ou em seu objeto de desejo, naquilo pelo que se luta e do que se pretende apoderar. Diante da análise social, Foucault (1996) critica o discurso institucionalizado que tem conferido ao indivíduo social, ao longo dos anos, poderes de exclusão e interdição. Ele salienta que:

> Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também, aquilo que é o objeto de desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente àquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta o poder do qual nós queremos apoderar (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Coforme Foucault (1996), as regiões da política constituem em nossos dias os lugares nos quais os discursos exercem seus poderes, pois as interdições a que são submetidas desvendam sua ligação com o desejo e o poder. Essa evidência que corresponde à produção do discurso não é nova; no campo da construção do currículo, passou pelas lutas hegemônicas e contra hegemônicas, até as tensões das reivindicações por currículos que atendam às distintas subjetividades.

As considerações do autor nos direcionam para os princípios que permeiam a análise do discurso. Em Foucault (1996), lemos um conjunto crítico que propõe a prática da inversão, que consiste em procurar nos discursos as formas de exclusão, de limitação e da apropriação, para mostrar como se constituíram, que forças exerceram efetivamente e se elas foram contornadas.

As descrições críticas e genealógicas de análise do discurso devem apoiar-se umas nas outras e complementarem-se. As primeiras devem destacar os princípios de exclusão do discurso. As segundas detêm-se na formação efetiva do discurso, procurando apreendê-lo em seu poder de afirmação. Essa prática é entendida pelo autor, como um poder capaz de construir domínios de objeto e afirmar/negar proposições verdadeiras ou falsas.

Também numa vertente foucaultiana, em que “discurso é poder”, Costa (2007) salienta que a pesquisa aliada à vontade de conhecer produz, pela linguagem, discursos capazes de instituir realidades. No momento em que se descrevem objeto, sujeitos e práticas, pelo uso que fazemos da linguagem é criada “uma forma de captura pela significação” [32].

A linguagem é a maneira que um grupo de sujeitos dispõe para exercer o “poder” de narrar sobre “o que” é narrado. Por essa razão, ela defende a observação e o caráter participativo da linguagem na afirmação das identidades e diferenças. Assim, participar é exercer a prática de uma política cultural para produção de narrativas que represente as diferentes identidades.

A partir de relatos produzidos por grupos singulares considerados “outros”, neste estudo, os professores e gestores de uma escola do campo, pudemos gerar saídas/alternativas para as narrativas hegemônicas e afirmar ou subverter as verdades circundantes. Nesse sentido, a pesquisa pode ser uma estratégia que os sujeitos coletivos de grupos populares dispõem para inscrever relatos das diferentes

[32] O termo empregado por Costa (2007) refere-se à centralidade da linguagem dos sujeitos como uma maneira de atribuir sentido à sua realidade.

identidades sociais no cenário cultural.

Para Costa (2007, p. 94), nas últimas décadas, inúmeros projetos de pesquisa têm sustentado a educação no Brasil. A observação participante tem sido uma técnica de pesquisa bastante difundida entre os pesquisadores, principalmente nos países de terceiro mundo. Nos países periféricos, essa modalidade de pesquisa tem sido adotada pelos profissionais de educação com o intuito de compreender e interpretar o cotidiano escolar, a partir do discurso do fortalecimento (*empowerment*)[33] e emancipação dos grupos sociais oprimidos pelo discurso hegemônico.

No entanto, para a autora é preciso questionar na educação o suposto caráter emancipatório das práticas de pesquisas participativas que acreditam fielmente na libertação de grupos populares subalternos, realçando o caráter fecundo da pesquisa participante na produção de narrativas, saberes e discursos capazes de instituírem as realidades e as diferentes identidades sociais e culturais de sujeitos pertencentes a esses grupos.

Diante da postura contra hegemônica e pós-estruturalista discutida no capítulo anterior, o pesquisador deve questionar, principalmente, as certezas totalitárias das narrativas hegemônicas de professores de classes populares, quanto ao seu ceticismo no potencial de emancipação, de projetos guiados por uma razão unitária que tem sido expressa como verdades absolutas.

Segundo Costa (2007, p. 109), “A única linguagem que pode falar da identidade de cada um é a autóctone e deriva do lugar espaço-temporal em que cada uma se encontre”. A partir da linguagem, o sujeito consegue produzir discursos sobre suas experiências de vida e trabalho e instituir uma identidade não submissa à identidade essencialista do sujeito da modernidade.

Por isso, a observação de professores e gestores no desempenho de suas funções diárias, em seu próprio local de trabalho, é uma forma de representar a realidade. Ademais, a análise dos discursos possibilita que cada sujeito, pelo viés do analista, fale de suas identidades e expresse pelo discurso suas diferentes formas de enxergar a realidade, entretanto, sem ficar aquém da aparência. Considerando que nem sempre conseguimos expressar aquilo que vemos, ou que aquilo que vemos nem sempre é o que de fato percebemos, é preciso cautela e atenção,

[33] Esse termo foi cunhado por Michael Foucault (1996) e define a noção do próprio discurso como poder, aquilo pelo que lutamos, “o poder que queremos nos apoderar”.

fazendo uma análise criteriosa dos instrumentos.

Dessa forma, consideramos os documentos como fontes primárias e secundárias de informações; o diário de campo como instrumento de registro das observações do pesquisador; e as entrevistas para gravação dos discursos proferidos pelos sujeitos. A proximidade social e familiaridade são condições importantes para assegurar uma comunicação profícua entre o pesquisador e os sujeitos. Ela possibilita uma análise do discurso que considere as razões subjetivas dos fatos, evitando os imediatismos objetivos daquilo que é documentado e dito.

Ainda na autora, na sociedade multicultural onde vivemos é possível questionar as histórias das identidades produzidas na hegemonia cultural a partir dos diferentes discursos, sendo possível difundir a representação das múltiplas identidades formadas na pluralidade cultural. Ao pensar dessa forma, aceita-se uma postura contra hegemônica que nos ajuda a construir critérios para descrever como são formadas as diferentes identidades culturais.

Por conseguinte, Costa (2007) reforça que uma pesquisa participante, aliada a uma política cultural de representação do discurso da verdade, pode inscrever as narrativas dos sujeitos em novas leituras de mundo a partir da realidade estudada. Dessa forma, ao conceituar a pesquisa, discutiremos os procedimentos e as técnicas empregadas neste estudo.

3.2 Delineamentos da Pesquisa

A pesquisa parte de um conhecimento empírico da vida prática, para tornar-se um conhecimento científico válido. Entretanto, uma questão fulcral é tornar a pesquisa uma atividade tipicamente crítica, na qual o pesquisador tudo questiona para uma melhor compreensão de seu objeto de estudo. A pesquisa científica se diferencia segundo a natureza de seus objetivos e procedimentos de coleta e análise das informações.

Por isso, optamos pela pesquisa documental e bibliográfica. Ao estreitar a discussão sobre a primeira, uma das vantagens em se pesquisar livros e

documentos[34], realizando procedimentos de “pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador cobrir uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 1996, p. 50).

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental é um procedimento que utiliza métodos e técnicas para análise dos mais variados documentos. Comparando estas duas modalidades, para os autores, elas apresentam distinções assim definidas: a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio direto e científico, enquanto a pesquisa documental busca informações em documentos que ainda não receberam tratamento analítico.

Apesar de não optarmos neste estudo por fazer análise documental, entendemos, com base na pesquisa bibliográfica e documental, que as informações contidas nas obras e nos documentos analisados exigiram um olhar acurado, num estado ulterior à consulta e ao trato dado pelo observador, para que fosse possível extrair e interpretar o máximo de informações nos estudos das fontes primárias e secundárias.

Em relação à análise das fontes, realizamos primeiramente o estado da arte do conhecimento. No banco de dados da CAPES, foram escolhidos dois trabalhos como subsídios teóricos de apoio à nossa pesquisa. Posteriormente, analisamos nossas próprias anotações feitas em diário de campo e os textos contendo as informações das transcrições dos depoimentos dos sujeitos e análise dos discursos.

Percorremos os caminhos do estudo bibliográfico e documental, tendo como eixo estratégico os documentos das políticas públicas e estudos teóricos que abordam as questões do currículo e da educação do campo. Em seguida, foi adotada a entrevista, com questionário semiestruturado, como roteiro, elaborado após o estudo bibliográfico.

Seguimos, então, pelos caminhos da pesquisa etnográfica em educação, cujo fato do professor ter longa experiência na educação do campo (17 anos) contribuiu para fazer estudo do “tipo etnográfico em educação”. Esta opção nos permite transitar pelas técnicas de entrevista intensiva, análise de documentos e observação participante, com base no que pondera Marli André (2009). Dessa forma, utilizamos a observação participante,

[34] Não fizemos análise documental, porém pesquisa documental em referenciais teóricos diversos, como autores e documentos nortes das políticas públicas da educação do campo.

> Porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar os fenômenos, explicitar suas vinculações mais profundas e completar informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 2009, p. 28).

Optamos pela observação participante porque é uma maneira do pesquisador, enquanto professor no grupo de sujeitos da situação investigada, estabelecer relações comunicativas com o intuito de melhor aceitação. Em razão disso, a observação ocorreu com a participação do pesquisador no cotidiano escolar e sua interação com “outros” sujeitos. Porém, o pesquisador-participante não se limitou a descrever pessoas, mas também a registrar a prática escolar e suas representações, percorrendo sua linguagem e recriando significados do seu fazer pedagógico, na tentativa de conceber a realidade.

Numa forma de distinção, Costa (2007) pondera que a observação participante se consolidou no Brasil na década de 1990. A assertiva de Paulo Freire esteve fortemente vinculada aos movimentos populares e às questões dos saberes ignorados no currículo pela cultura hegemônica. Nessa época, essa metodologia se aproxima do estudo etnográfico e se consolida no cotidiano escolar como uma abordagem qualitativa em educação.

A partir do contato direto do pesquisador com a experiência escolar, busca-se por meio dessa modalidade reconstruir a realidade, numa linguagem que caracterize o fazer pedagógico. A observação participante possibilita operar de dentro da escola o conhecimento de mecanismos que se constituem em formas de opressão e legitimação da realidade. Conhecer a escola mais de perto significa olhar sua dinâmica e identificar estruturas de poder que subjazem modos de organização do espaço escolar.

Nesta pesquisa, a visão da escola como espaço de interação social rompe paradigmas e transforma o espaço escolar num terreno cultural de embates, caracterizado por uma pluralidade de linguagens conflitantes. Assim, esta pesquisa do tipo estudo etnográfico é palco de discussões que busca contemplar nosso desejo crescente de descrever a cultura e seus significados. Para André (2009), esse desejo justifica a ação do pesquisador que

> Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de

> campo, entrevista e análise de documentos [...] os dados são sempre inacabados. [...] o pesquisador busca, sim, é descrever a situação, compreende-la, revelar seus múltiplos significados [...] (ANDRÉ, 2009, p. 37).

Para a autora, a observação participante permite ao pesquisador apreender forças e identificar estruturas de poder que subjazem à dinâmica escolar. Para ela, na condição de professor - pesquisador, precisamos compreender os problemas que se constituem em obstáculos ao fazer etnográfico: ausência de princípios etnográficos, o que exige conhecer a relação entre teoria e práxis metodológica, centralidade na concepção de cultura no plural e, questão objetividade – participação, condição para manter o distanciamento e preservar o rigor científico da pesquisa.

Devido ao fato do pesquisador ser professor na escola pesquisada foi necessária atenção redobrada para não confundir as opiniões preexistentes e revelações. Além disso, tivemos que equilibrar envolvimento e subjetividade para manter o distanciamento exigido no trabalho científico. Neste estudo etnográfico trabalhamos com dados inacabados, na intenção de descrever uma situação familiar ao pesquisador.

Por isso, com base também nas ponderações de Ezpelete e Rockwell (1989), realizamos a descrição da realidade escolar via etnografia em educação. Em nosso fazer etnográfico, procuramos então, descrever/escrever as diferentes culturas. Essa não é uma tarefa simples, que apesar de toda complexidade, foi possível, à medida que lançamo-nos no desafio de fazer uso da etnografia, como uma forma de observação participante.

A partir deste tipo de pesquisa, como professor, pesquisador, coletamos informações através basicamente de nossa participação no cotidiano escolar e interação no grupo de sujeitos - professores e gestores entrevistados. Em nosso contato direto na dinâmica escolar, fizemos a descrição, com base principalmente nos estudos de documentos, observações e das entrevistas.

Por sua vez, temos que as descrições são representações das ações (discursos) dos sujeitos da escola e a construção de significados na/pela linguagem, que nem sempre é falada e escrita, mas também expressa nas ações. Nesta pesquisa estivemos atentos à dinâmica escolar e as estruturas de poder subjacentes. Por isso, é importante destacar a visão de escola como espaço

disforme de linguagens conflitantes e uma cultura no plural.

Para Ezpelete e Rockwell (1989) a descrição etnográfica não reflete somente a cultura estudada, mas é um objeto construído pelo pesquisador que carrega uma perspectiva teórica para a tarefa de observação e interpretação do fenômeno que constituirá realidade. Assim, a descrição requer sustentação teórica para conhecimento do objeto e sua conceituação (significação), como opção metodológica. Neste universo, todas as informações são relevantes, pois podem nos fornecer pistas de como delinear nossa elaboração teórica.

Por isso, os autores, ponderam que o etnógrafo observa e paralelamente interpreta seu objeto. No contexto, ele seleciona o que há de mais significativo em relação à elaboração teórica realizada. Nesse estudo, para delineamento teórico de nossa produção, articulamos com os referenciais teóricos erguidos, registros das observações de diário de campo e transcrições das entrevistas, estas na forma de unidades temáticas de discussões. Com apoio das teorias confrontamos os dados pela triangulação, para conceber uma descrição fiel da realidade – os sujeitos e a escola pesquisada, nossa próxima discussão.

3.3 O Cenário e os Participantes da Pesquisa

O estudo foi desenvolvido numa escola do campo, denominada pelo pesquisador de Escola Polo (Figura 2). Ela se localiza na comunidade Santa Luzia, nas proximidades do Assentamento Três Corações, situado na fazenda Girassol, no Distrito de Anhandui, município de Campo Grande/ MS. O lugar dista 227 km do município de Dourados, 112 km da capital Campo Grande e exatamente a 60,7 km de Anhandui, como exibe o mapa abaixo (Figura 1).

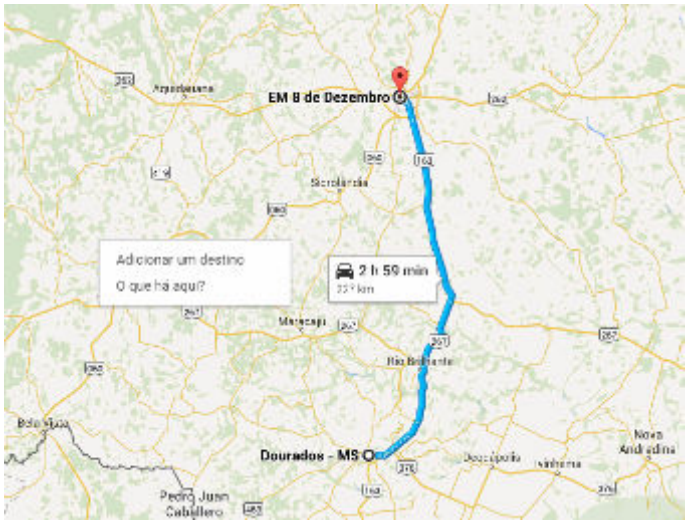

Figura 1 – Localização da Escola Polo.
Fonte: https: //www.google.com.br/maps/dir/Dourados.

Figura 2 – A escola do campo (Escola Polo).
Fonte: Arquivo do autor (2014).

A escola do campo é considerada Escola Polo, porque centraliza e administra suas atividades e das escolas menores, localizadas em regiões de difícil acesso. Por sua vez, as extensões, ou anexos, são as escolas menores ligadas à Escola Polo, desprovidas de administração própria ou então que funcionam com apenas um professor que responde por múltiplas funções, tais como: servente, cozinheiro e secretário. Por isso, nenhum dos sujeitos dessas extensões foi entrevistado neste estudo. Os sujeitos entrevistados terão seus perfis revelados mais adiante.

Sobre o total de sujeitos desta investigação, foram 6 (seis): 2 (dois) gestores e

4 (quatro) professores, entre um total de 11 (onze) lotados na escola. Os 2 (dois) gestores entrevistados foram o diretor escolar e o coordenador pedagógico. O supervisor escolar também foi entrevistado, contudo, devido a problemas técnicos, os dados foram perdidos. A escolha dos sujeitos foi feita com base no tempo de atuação escolar e na função que desempenha na escola do campo, no caso, membros da equipe técnica e equipe pedagógica.

Vale reiterar que o pesquisador tem longa trajetória de vivência e contato direto com a cultura campesina, sendo 17 anos de experiência na educação do campo como professor e 8 anos na escola do campo envolvida no presente estudo. Por ser professor e ter vínculo de confiança com os entrevistados, o pesquisador estabeleceu com o grupo, relações comunicativas, com o intuito de melhor aceitação. Por isso, a pesquisa se deu numa relação dialógica e de interação com os sujeitos da situação investigada.

3.4 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados

Os procedimentos de coleta tiveram como ponto de partida os registros feitos em diário de campo pelo pesquisador, também professor na escola pesquisada. O professor-pesquisador solicitou aos professores e gestores a colaboração para o trabalho de investigação. Depois de lidas as cartas de anuência e assinadas pelos depoentes, iniciaram-se os procedimentos de coleta das informações, a partir de questionário e entrevistas semiestruturadas.

Logo de início, foram esclarecidos os objetivos das entrevistas e a importância da participação dos sujeitos neste processo de investigação, por se tratar de um trabalho relevante no trato das questões sobre políticas educacionais e da construção de um currículo para o atendimento às necessidades da população campesina.

Os professores regentes e gestores da Escola Polo foram interrogados sobre a possibilidade de participação no processo da pesquisa após o período de horas-aula, tendo em vista não prejudicar o andamento das atividades escolares. Os sujeitos interessados responderam, logo no primeiro momento, ao questionário semiestruturado, contendo um total de 20 (vinte) questões abertas e algumas

fechadas (roteiro anexo a esta dissertação) [35].

As questões das entrevistas e do questionário foram elaboradas a partir dos estudos bibliográficos e documentais referentes ao objeto de pesquisa e mediante alguns questionamentos e inquietações do pesquisador. Foi realizada a avaliação dos objetivos e das questões das entrevistas durante a disciplina “Metodologia de Pesquisa”, cursado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD.

As entrevistas foram realizadas em momentos e locais distintos: na sala de informática, na biblioteca ou em uma das salas de aula da escola. Houve uma variação na duração de tempo das entrevistas feitas com cada um dos sujeitos. Em dados momentos, foi preciso que o pesquisador repetisse a leitura das perguntas, como escritas no roteiro, para evitar inferência nas respostas.

Em relação às questões fechadas, os sujeitos responderam às questões do perfil socioeconômico, contribuindo para a coleta de dados de uma abordagem quantitativa e a elaboração de um quadro informativo. Quanto às respostas das questões abertas, elas foram gravadas segundo um roteiro pré-elaborado, para posterior transcrição e análise qualitativa das respostas enunciadas. Por questões éticas e para a manutenção do sigilo das identidades dos sujeitos, os textos contendo as transcrições dos depoimentos foram retirados deste estudo.

Nos depoimentos, seguindo o roteiro de entrevista, os sujeitos relataram informações sobre a educação básica para a escola do campo e as implicações acerca de uma proposta de reforma do currículo, ou seja, sua adequação. Os procedimentos de coleta dos dados aconteceram sem intervenções do pesquisador ou de quaisquer outros sujeitos nas respostas atribuídas às questões. Dessa forma, foi realizada com os depoentes da atividade investigativa uma entrevista de forma individual, gravada, para posterior transcrição e análise das informações coletadas. As instruções dadas foram no sentido de que cada um dos depoentes fosse fiel nas respostas enunciadas e que o pesquisador não poderia inferir informações, na tentativa de manter o rigor científico.

Posteriormente, cada um dos sujeitos respondeu uma única vez, ao questionário de entrevista, cuja transcrição foi realizada na íntegra, porém apresentada neste trabalho pela significação atribuída pelo pesquisador, numa síntese das falas mais significativas dos sujeitos que responderam às questões. É

[35] O questionário semiestruturado que serviu de roteiro para as entrevistas encontra-se em anexo, no corpo deste estudo, para eventual consulta.

relevante compreender o que sejam “as significações” contidas nos discursos dos sujeitos, tornando inextricavelmente fulcral realizar uma leitura e análise dos discursos “nas entrelinhas”. Dessa forma, as entrevistas dos gestores e professores, realizadas em junho de 2014, foram registradas em equipamento de áudio (gravador) e posteriormente feitas transcrições de seus discursos de maneira fidedigna, integral e sem inserções do pesquisador.

Para tanto, os sujeitos compreenderam e assinaram a carta de anuência (anexo ao estudo), autorizando os direitos de uso das entrevistas pelo pesquisador, para fins de produção do relatório de pesquisa. Os direitos das entrevistas foram cedidos ao pesquisador, para que as utilize de forma integral ou em partes, sem quaisquer tipos de restrições de prazo ou gozo de citações.

Em se tratando da identificação dos entrevistados, foram atribuídos nomes fictícios, representados por signos, com a premissa de manter o sigilo das identidades e facilitar a organização das informações dos dados. Dessa forma, os signos **(G 1-2)** representam os gestores: diretor **(G1)** e coordenador pedagógico **(G2)**. Por sua vez, os signos escolhidos para os professores foram **(PI-PF1/2).** Os signos **(PI1-2)** representam os dois professores dos anos iniciais. Os signos **(PF1-2)** representam mais dois professores dos anos finais, todos do Ensino Fundamental.

Para a realização da entrevista com o G1, o professor-pesquisador reuniu-se na sala de aula do 7º Ano, no período vespertino, após reunião pedagógica (Conselho de Professores) que estava prevista em calendário. Por isso, nesse dia não tivemos aula na escola. Os alunos foram dispensados, com aula programada (atividades) para casa. A entrevista com o G2 aconteceu no laboratório de informática, no horário noturno.

Em relação aos professores (PI-PF12), as entrevistas ocorreram na escola durante os períodos diurno e noturno, devido à disponibilidade e aos interesses particulares de cada um. Nesse sentido, em locais e horários distintos, o pesquisador pediu aos professores para assinarem autorização e preencher a parte do questionário, contendo as questões fechadas que compõem os perfis.

A definição do local de estudo deu-se em função do professor-pesquisador trabalhar no período diurno como professor-alfabetizador nos anos iniciais, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, nessa escola, Escola do campo Polo, que atende a uma clientela portadora de uma diversidade de sujeitos, cujas identidades são forjadas na relação de suas experiências com o mundo do trabalho: extrativistas do

carvão (carvoeiros), trabalhadores da agricultura familiar (assentados) e outros produtores rurais da região.

A pesquisa de campo ocorreu na Escola Polo no decorrer do primeiro semestre de 2014, como já dito. Em um primeiro momento, o fato de ser o próprio pesquisador atuante na escola do campo como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, facilitou nosso envolvimento com os entrevistados e nossa participação direta na dinâmica do trabalho escolar. A partir daí, na condição de professor-pesquisador passamos a registrar periodicamente, em diário de campo, as informações pertinentes ao trato da problemática levantada neste estudo.

Em um segundo momento, realizamos a coleta de dados em documentos[36] nortes das políticas educacionais nas esferas municipal, estadual e federal, para analisar no contexto das discussões o conteúdo da legislação acerca das implicações nas questões das propostas de reforma do currículo, com adequação de adequados para atender à diversidade em suas especificidades, ou seja, as identidades e diferenças sociais e culturais.

O fato de pesquisar a própria escola permitiu-nos, enquanto professor-pesquisador, observar com maior atenção e registrar a dinâmica escolar sem fazer inferência no trabalho pedagógico, mantendo o devido distanciamento, que uma pesquisa científica exige. Ao mesmo tempo, facilitou nossa proximidade com os sujeitos, para melhor documentar as informações pertinentes, com a finalidade de contextualizar os fenômenos, completar novas informações aparentes e depurar a dinâmica do trabalho desenvolvido.

Essa situação facilitou também a realização das entrevistas, nas quais, primeiramente os sujeitos responderam às questões fechadas do questionário, escrevendo as respostas. Depois, foram feitas gravações da leitura das perguntas, em roteiro, pelo pesquisador, para obtenção das respostas das questões abertas relatadas pelos sujeitos e sua posterior transcrição.[37]

Para fins de descrição, observamos que a escola pesquisada possui regimento interno padrão e Projeto Político Pedagógico (PPP). Ambos foram disponibilizados pelo coordenador, com cópia para análise de seu conteúdo e inserção no corpo deste trabalho. Contudo, o PPP não consta nos anexos deste estudo por questões éticas, pois o documento foi utilizado apenas para fins de coleta

[36] Referimo-nos às principais leis já discutidas nos capítulos iniciais deste estudo.
[37] Os depoimentos não constam neste trabalho por questões de sigilo das identidades.

e análise dos dados, nossa próxima pauta de discussão.

3.5 A Análise dos Dados

Em relação à análise dos dados, foram analisadas e transcritas para este trabalho somente as informações e observações registradas em diário de campo consideradas como relevantes. Além disso, registramos também, as informações importantes dos depoimentos dos discursos dos sujeitos, obtidos por meio da transcrição das entrevistas.

Uma das maneiras encontrada de análise dos discursos dos sujeitos (gestores) obtidos nas entrevistas foi à elaboração de um quadro de recortes, com base na pesquisa de Fontana (2006), contendo as principais informações comunicadas. O quadro a que referimos, contendo os recortes com signos para diferenciar e representar os trechos considerados relevantes, não consta deste estudo, apenas as informações relevantes, na forma textualizada.

Os trechos dos depoimentos considerados pertinentes para nossa pesquisa encontram-se acompanhados pela análise interpretativa, ou seja, sua significação junto a dispositivos teóricos de análise do discurso. Dessa forma, na significação dos depoimentos, considerou-se a interpretação do pesquisador sobre elementos discursivos aos quais os recortes fazem referências.

Nesse sentido, optamos por realizar as leituras de cada uma das transcrições das entrevistas, a fim de perceber o significado dos discursos dos sujeitos, fazendo uma leitura “nas entrelinhas” e atribuindo-lhes significação. No caso dos professores, as diferentes linguagens manifestas na forma discursiva foram observadas e analisadas com profundidade, sendo transcritas no formato de textos narrativos. Houve um intenso interesse do pesquisador em compreender e registrar os significados dos discursos dos sujeitos, fazendo uma interpretação e produzindo análises parciais.

Na transcrição das respostas contidas nos questionários, a primeira parte, no caso, as questões objetivas foram textualizadas apenas as respostas. Na transcrição da segunda parte, tivemos o cuidado de textualizar as perguntas (temas) e respostas (textos) das questões abertas, procurando conservar todas as

informações linguísticas relevantes, tanto as informações implícitas quanto as informações explícitas, afinal, numa entrevista tudo tem sua importância.

Por exemplo, as informações explícitas (informações aparentes) são os registros das gravações dos discursos. Já as informações implícitas são as anotações que precisam da percepção e significação do pesquisador no momento da transcrição das repostas e sua atenção quanto aos elementos intertextuais, pessoais e interpessoais, dos sujeitos, gestos variados e emoções transparentes ou não aparentes.

Para compreender as percepções manifestas pelos sujeitos, manter o sigilo e pormenorizar a quantidade de informações dos dados deste estudo, foram feitas as transcrições dos depoimentos e reconhecidas por signos. Em relação aos signos utilizados (no caso das **siglas P e A1)**, elas representam, respectivamente, as impressões do pesquisador e as respostas dos entrevistados. A letra **P** (impressões do pesquisador) e a letra **A** (respostas do entrevistado) foram enumeradas (número **1)** conforme a quantidade de questões. Por exemplo: a resposta **1** foi atribuída à primeira questão das 20 elaboradas. Assim, a resposta **1**, como **A1**, e a resposta **2**, como **A2,** e assim sucessivamente, a fim de facilitar análise posterior.

Em seguida, foram extraídos trechos, com a produção de recortes de cada um dos depoimentos. A partir desses trechos recortados, elencamos as unidades temáticas, seguindo as palavras chave do questionário e dos roteiros de entrevistas. O mesmo procedimento foi efetuado também com os registros do diário de campo.

Na análise do discurso, estivemos atentos ao processo de escavação sugerido por Foucault (1996) que pondera sobre o poder discursivo. Na noção de prática discursiva do autor: o discurso não é somente falado, mas expresso na escrita e nas ações dos sujeitos. Em razão disso, analisamos os recortes de trechos das entrevistas, que expressam trechos falados e os registros da prática cotidiana escolar, que expressam as ações dos sujeitos. Então, a partir da fala, da escrita e das ações dos sujeitos é que abstraímos o discurso, numa tentativa de conceber a realidade. Dessa forma, fizemos uma leitura fiel nas “entrelinhas”, daquilo que estava explícito e implícito e revertemos seus significados em novas análises feitas em umidades temáticas geradoras.

Nesse procedimento de análise, deparamos com inúmeros desafios: o maior deles foi trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer o trabalho científico. Distanciamento, porém, não é

sinônimo de neutralidade, mas sim de preservação do rigor científico (ANDRÉ, 2009, p. 48).

Uma das formas de lidar com a questão do distanciamento foi o *estranhamento* (grifo do autor), isto é, um esforço sistemático de análise da situação familiar pesquisada como se fosse estranha, pois o pesquisador, como já mencionando, é professor na escola pesquisa, advindo daí a necessidade de se manter o devido distanciamento, como condição de imparcialidade. Portanto, trata-se de saber lidar com as opiniões formadas, filtrando as experiências pessoais, com o apoio de referencial teórico e de procedimentos metodológicos, como a triangulação de dados (ANDRÉ, 2009, p. 48).

Para a triangulação dos dados, confrontamos os discursos com as observações e os registros em diário de campo, com a literatura e com as experiências pessoais do próprio pesquisador. Apresentamos a seguir, na forma de resultados, os perfis dos sujeitos e os seus discursos acerca da educação do campo e a construção do currículo no contexto da Escola Polo, que acolhe estudantes do Assentamento Três Corações e de fazendas vizinhas da região, como a própria Fazenda Girassol, alguns anos atrás.

CAPÍTULO IV - A CONSTRUÇÃO E ADEQUAÇÃO CURRICULAR NO DISCURSO DOS PROFESSORES E GESTORES

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da análise dos discursos dos sujeitos de uma escola do campo sobre a construção de uma proposta de adequação curricular para atender às especificidades de seus estudantes. Inicialmente, descreveremos o cenário, as especificidades e o perfil dos participantes da pesquisa, observando as informações de um quadro elaborado (Quadro 1) e as anotações feitas em diário de campo do pesquisador.

Posteriormente, a partir da transcrição das entrevistas no Quadro 2 contendo recortes dos depoimentos para estabelecimento das unidades temáticas, discutiremos os discursos dos professores e gestores da escola do campo, com base numa análise qualitativa das informações entrelaçadas, com aporte teórico dos capítulos anteriores e registros da participação e observação participante do pesquisador. Por conseguinte, os resultados são conduzidos em unidades temáticas, para facilitar a compreensão do leitor.

4.1 A Escola do Campo Polo: o Contexto, Dilemas e Conquistas

Neste estudo, pesquisamos uma escola do campo pertencente ao cenário rural do município de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, que, por questões éticas, chamaremos de Escola Polo. A Escola Polo recebeu o nome de uma data e sua criação se deu em decorrência da mobilização dos movimentos dos próprios trabalhadores da região. Não sabemos precisar o porquê do nome da Escola Polo referir-se a uma data, tampouco qual foi o dia exato de sua criação, já que esse foi um processo gradual e longo, fruto de muitas reivindicações sociais, como veremos adiante.

O nosso local de estudo, a Escola Polo, por ser uma instituição de ensino do campo, localiza-se numa fazenda caracterizada por uma biota[38] exuberante, típico do Cerrado sul-mato-grossense. O espaço escolar peculiar (Figura 3) está envolto

[38] Conjunto de fauna e flora típicas de uma região cuja vegetação predominante é de Cerrado.

por plantas nativas da região, onde vivem muitas espécies de animais de fauna de Mato Grosso do Sul, como tatus, quatis, “lobinhos” e até mesmo onças.

A onça, por ser um animal em extinção, tem gerado bastante polêmica na região, havendo indícios de sua existência nos arredores da Escola Polo. Em relatos, pessoas afirmam ter visto o animal perambulando tranquilamente nesse habitat natural. Porém, é uma prática comum entre os moradores levarem uma vida tranquila, em convivência com os animais silvestres e a diversidade de plantas nativas, conforme ilustram as figuras a seguir.

Figura 3 – A exuberância da biota da região onde fica a Escola Polo.
Fonte: Arquivo do autor (2014).

Figura 4 – Estrada vicinal de acesso e campos nos arredores da Escola Polo.
Fonte: Arquivos do autor (2014).

Figura 5 – Farta colheita da guariroba (guavira).
Fonte: Arquivos do autor (2014).

A flora da região é formada por plantas nativas do Cerrado, como: pequi, jatobá, guavira, entre outras. Nos dois últimos meses do ano, a região é bastante assediada pelos povos das cidades vizinhas, à procura da guariroba (fruta nativa e típica da região e que ilustra a Figura 5). Por essa razão, é comum vislumbrar no Distrito mais próximo (Anhanduí) pessoas que vendem a fruta à beira da rodovia, a BR 163, ponto de acesso à escola e que tem como destino o estado de São Paulo.

Os campos caracterizam-se por vegetação predominante da região, com capins e gramas, direcionados principalmente à criação de gado de corte, sendo pouquíssimas as fazendas dedicadas à ordenha e à extração do carvão. O extrativismo do carvão é feito numas poucas fazendas da região. Como exibido nas Figuras acima, temos nos arredores da Escola Polo uma maior concentração de propriedades dedicadas quase exclusivamente às atividades agropecuárias, como na Figura 6.

Figura 6 – Pecuária: confinamento de gado bovino.
Fonte: Arquivos do autor (2014).

A Escola Polo atende a uma comunidade que contempla uma diversidade de povos, em geral filhos de carvoeiros, trabalhadores das carvoarias, assentados, trabalhadores da agricultura familiar e produtores rurais (alguns proprietários de fazendas). Os alunos, possuidores de origens e características heterogêneas, em sua maioria são ascendentes de famílias agrícolas, embora remanescentes da cidade, especialmente os assentados da agricultura familiar (Figura 7).

Figura 7 – Atividade de plantio voltada para agricultura familiar.
Fonte: arquivos do autor (2014).

A escola recebe em períodos distintos do dia um maior número de alunos de um ônibus exclusivo, para atender à demanda do assentamento rural, denominado Três Corações e situado na região, aproximadamente a 12 km da escola. Nesse local, a maioria dos pais encontra-se assentado em loteamentos de 5 (cinco) hectares, cultivados pelos donos, e mais outros 7 (sete) hectares cultivados em regime comunitário, em que todos se dedicam ao cultivo de alimentos e à criação de animais, executando trabalho coletivo em regimes de alternância.

O trabalho e a produção consistem basicamente na criação de animais e na agricultura familiar. O cultivo é feito para subsistência, e a produção excedente é vendida geralmente no Distrito de Anhanduí (a 39 km) ou nos municípios vizinhos, como Nova Alvorada do Sul (a 57 km), cujo marco divisório é o rio Anhanduí, o maior rio da região. A hidrografia é bastante variada, formada por muitos córregos cujas águas cortam pontes e a maioria das estradas vicinais de acesso à escola.

Na Figura 8 aparece o rio Anhanduí, cuja ponte está danificada. Na Figura 9, um córrego corta outra estrada de acesso à escola e apresentava, na época da pesquisa de campo, danos de erosão, causados pelas chuvas. Essa situação já despertou a atenção das autoridades, que no ano anterior resolveram o problema da erosão, construindo pontes de cimento na região.

Figura 8 – Rio Anhanduí e ponte de acesso à Escola Polo.
Fonte: Arquivos do autor (2014).

Figura 9 – Erosão em ponte que corta córrego da região,
Fonte: Arquivos do autor (2014).

No entanto, mesmo com o despertar das autoridades para alguns dos entraves que vive a escola do campo, os sujeitos do campo passam por inúmeros dilemas e desafios. Em meio às dificuldades, vimos nas Figuras que o transporte escolar de alunos é feito, percorrendo longos trechos e passando sobre pontes quebradas, tornando o trajeto, além de arriscado, cansativo. Alguns alunos permanecem por horas no transporte, devido às longas distâncias percorridas. Por essa razão, é comum observamos, enquanto professor, no decorrer das aulas o cansaço expressivo no rosto dos alunos.

Uma característica usual da Escola Polo é oferecer aos discentes a merenda escolar em duas refeições diárias, uma no início e outra no entremeio das aulas. Dessa forma, os alunos dos períodos matutino e vespertino recebem sua primeira refeição assim que chegam à escola, permanecendo em sala de aula, monitorados pelo professor. A segunda refeição é servida na metade do período de aulas, no intervalo do recreio, que dura cerca de 20 minutos, sendo 10 de refeição e 10 de recreação lúdica com outro monitor.

Em relação à oferta de ensino, a escola do campo proporciona educação para atender ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, oferecendo aulas nos turnos matutino e vespertino. A escola não oferece ensino no período noturno, devido à carência de transporte escolar, já que os ônibus que rodam no período diurno ficam impossibilitados de transitarem a noite, por conta de estradas ruins, como já vimos, e do longo trajeto das linhas.

Assim, as turmas apresentam normalmente um número pouco expressivo de alunos, considerando que são classes multisseriadas (exceto o 5º Ano), com uma média geral entre 10 a 30 alunos por sala de aula. A Escola Polo não possui atendimento para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação Infantil. Nessa escola, um professor tem a função de auxiliar o trabalho dos professores-regentes no atendimento especializado de alunos Portadores de Necessidades Especiais (PNE).

Em relação à infraestrutura, o prédio escolar equipara-se às demais estruturas físicas das escolas da rede de ensino do município de Campo Grande/MS. Ele possui cozinha, com duas cozinheiras, que segue as normas da Vigilância Sanitária. Ao todo são 6 (seis) salas de aulas para atender aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Os banheiros, na proximidade da quadra de esportes (Figura 10), são divididos por gênero. Possui, ainda, a quadra de esportes e o pátio, ambos cobertos e em perfeito estado (no caso do último, foi reformado recentemente).

Figura 10 – Quadra de esportes, laboratório científico e biblioteca da escola.
Fonte: Arquivos do autor (2014).

De igual importância, temos ainda um laboratório científico e a biblioteca (também na Figura 10), construções recentes. A primeira repartição não está em funcionamento. Em relação à sala da direção, ao todo são duas divisórias: a secretaria, onde fica a documentação, e a sala onde ficam o supervisor escolar e o coordenador pedagógico. Outra repartição é o laboratório de informática, bem

equipado com recursos tecnológicos, porém, com acesso limitado à internet, um desafio da escola, já que vivemos numa era digital.

De acordo com Molina e Mourão (2012, p. 37), como tem sido País afora, a concepção de escola do campo tem emergido e se desenvolvido no bojo dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo e sua reivindicação por terra, mas, sobretudo por educação. Essa relevância é demonstrada nos relatos produzidos por um trabalhador do campo que nos conta a história sobre a criação da Escola do campo Polo.

Em estudo sobre a origem da Escola Polo[39], um morador antigo de uma fazenda da região, que fica nos arredores da Escola, informou-nos que ela surgiu da mobilização de moradores das próprias fazendas, que solicitaram à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED) a criação de um estabelecimento de ensino para que pudesse atender às crianças em idade escolar, já que a escola mais próxima situava-se a 25 km. Porém, não se sabe com exatidão a data de sua criação, uma vez que a Escola foi construída gradualmente, em face do interesse e das reivindicações dos movimentos de produtores rurais e moradores.

No início, a diretora, atendendo à solicitação dos movimentos sociais dos produtores rurais, compareceu na região e constatou a necessidade de uma escola no local, pois os alunos encontravam-se sem estudar. Aqueles que estudavam percorriam a cavalo, a pé, de bicicletas ou em veículos próprios longos trajetos. Diante dos pesares, a criação ocorreu em meados de 1987, com a primeira sala de aula funcionando na fazenda onde se fizeram as primeiras reivindicações.

Em 1988, a Escola sofreu duas mudanças de local, para que continuasse funcionando. Na primeira, mudou-se para um terreno cedido por uma fazenda vizinha. Na segunda, transferiu-se para os arredores de uma igreja e um salão comunitário (ver Figuras 11e 12, mais adiante). O espaço foi doado gentilmente pelo proprietário da fazenda, numa tentativa de amenizar as dificuldades com o estudo e transporte escolar dos alunos.

Nesse sentido, a escolha do terreno para a construção de uma sala improvisada ocorreu pelo fato de que nesse local havia maior concentração de pessoas dispostas a investir na educação de seus filhos. A partir daí, fruto da

[39] Informações provenientes de uma pesquisa acadêmica desenvolvida pelo pesquisador, em nível de especialização, que entrevistou um antigo morador da região (no caso, o doador do terreno para a construção da primeira sala de aula e dono da fazenda onde a Escola foi construída) (SANTOS; FREITAS; TOLEDO, 2007, p. 37).

mobilização dos movimentos sociais dos próprios moradores, foi construída, ao lado dessa sala, mais uma dependência, para acolher um professor disposto a morar e lecionar na região.

Os alunos dos arredores passaram então a frequentar a sala de aula improvisada dentro de um humilde e pequeno salão de festas da comunidade. Nesse local, foi firmada posteriormente a Escola do campo Polo, que permanece com suas raízes fincadas ali até hoje. Em 1989, um novo movimento de moradores, em parceria com as autoridades políticas, construiu a primeira sala de aula, ao lado do salão de festas e da igreja da comunidade (Figuras 11 e 12).

Figura 11 – A igreja que fica ao lado do salão de festas onde tudo começou.
Fonte: Arquivos do autor (2014).

Figura 12 – Salão de festas: preparos para festa junina.
Fonte: Arquivos do autor (2014).

Nos arredores do salão de festas comunitário e da igreja, a Escola Polo passou a funcionar numa sala de aula multisseriada, atendendo a uma clientela de 1ª até 4ª Séries (hoje 1º e 5º Anos Escolares) e desempenhando um trabalho unidocente, feito por um único professor, que se deslocava da cidade e permanecia alojado na fazenda por um período indeterminado de tempo.

Em anos posteriores, o trabalho foi bastante prejudicado, devido à constante rotatividade de professores, que não se adaptavam ao modo de trabalho multisseriado, além das múltiplas funções desempenhadas (como: cozinhar, lecionar, limpar, matricular, entre outras) e das peculiaridades do meio rural, como a distância e as condições de tráfego das estradas, o que os obrigava a permanecerem alojados[40] no próprio espaço escolar.

Esta foi uma situação que incomodou os moradores por pelo menos dez anos, a rotatividade constante de professores. Outra dificuldade foi à falta de condições dos alunos prosseguirem em estudos posteriores, em razão da carência dos níveis subsequentes. Dessa forma, um novo movimento dos produtores rurais solicitou junto à direção escolar e ao secretário de educação do município de Campo Grande da época, a implantação da 5ª Série (hoje 6º Ano), uma vez que as ofertas de ensino mais próximas se davam no Distrito de Anhanduí, no município de Nova Alvorada do Sul ou na zona urbana de Campo Grande, muito distantes do local da escola (como já vimos na Figura 1).

Na pretensão de atender às solicitações dos moradores quanto a viabilizar o funcionamento do 6º Ano escolar e demais séries subsequentes, iniciaram-se novas mobilizações de trabalhadores, a fim de contornar as inúmeras dificuldades presentes e poder implantar os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Dentre os dilemas e desafios, estava a carência de condições físicas de acomodar mais de um professor, bem como a falta de professores habilitados que se dispusessem a sair da zona urbana para permanecerem alojados na zona rural. Ademais, havia a longa distância em que se perpetuaria o deslocamento desses professores, sendo 240 km se contabilizadas a ida e a volta da cidade mais próxima, no caso, Campo Grande.

No intuito de resolver os problemas, uma professora propôs aos demais professores uma solução ousada, que consistia em um regime de revezamento

[40] O alojamento, quartos conjuntos, separados por gêneros, para os sujeitos que trabalham na escola e residem na cidade, devido à distância e à dificuldade de acesso e de deslocamento.

quinzenal, com carga horária de 50 horas/aulas para cada um lecionar suas disciplinas. Essa ideia possibilitou a implantação da 5ª Série, que passou a funcionar em regime de revezamento de professores a cada duas semanas.

A partir daí, foi implantada, no ano seguinte, a 6ª série (7º Ano), que também funcionava no regime multisseriado, devido à falta de condições de infraestrutura do prédio escolar (havia apenas uma sala de aula). Com o passar dos anos, as conquistas foram acontecendo pela pressão dos moradores e da própria conscientização das políticas públicas, com a implantação do transporte escolar pela política de nucleação[41], muito forte na época, e a manutenção das instituições pelos setores públicos.

Em 1997, o crescimento do número de alunos gerou a necessidade de construção de mais uma sala de aula, facilitando o funcionamento da 7ª Série (8º Ano). Os demais Anos escolares (na época Séries) foram implantados gradativamente, em conjunto com a inauguração de mais salas de aulas e a implantação da telefonia rural (orelhão).

Posteriormente, foi implantando o nível de Ensino Médio. Não sabemos precisar a data com exatidão; apenas que foi com base numa parceria firmada entre Estado e município e por intermédio de ações dos próprios moradores, que novamente se mobilizaram para construir, com recursos próprios, nas proximidades da escola do campo, duas salas de aulas. A terceira sala veio em 2013, para que os alunos concluintes do Ensino Fundamental continuassem seus estudos na própria localidade, sem que precisassem se deslocar 70 km da região, permanecendo por várias horas da noite, trafegando por estradas em péssimas condições (Figuras 13, 14 e 15).

Os professores contam com auxílio de materiais didáticos e pedagógicos diversos, para a execução de suas atividades, organizados pelos gestores. No que tange aos alunos, recebem materiais didáticos e paradidáticos uma vez ao ano. Estes, por sua vez, são repasses feitos pela Prefeitura de Campo Grande para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que entrega nas escolas.

Apesar de algumas conquistas, como o próprio direito a estudar com condições de permanência no meio rural, ainda são muitos os dilemas e desafios

[41] Referimo-nos à política de contenção de gastos reportada aos interesses do transporte escolar, que fechou várias escolas menores da zona rural, anexos ou extensões, com o intuito de transportar os alunos para as escolas maiores, as escolas-polos, sob alegação de redução de gastos no setor público.

para que se efetive uma educação *no* e *do* campo. Essa é a discussão para o próximo tópico de nosso estudo. Por ora, discorreremos acerca dos atores sociais da escola do campo, o corpo discente, docente e os gestores, estes dois últimos sujeitos de nossa pesquisa.

4.2 O Perfil dos Atores: Professores e Gestores

No contexto atual, o quadro geral de funcionários contabiliza um total de 3 (três) membros da equipe técnica (diretor, supervisor e coordenador), 2 (dois) agentes de atividades educacionais (uma secretária e um auxiliar), uma inspetora de alunos, 3 (três) merendeiras e 2 (duas) zeladoras. O corpo docente compreende 11 (onze) professores, dentre os quais alguns lecionam nas extensões. Desse grupo, foram escolhidos 3 (três) gestores (equipe técnica), porém entrevistados apenas 2 (dois) gestores, 4 (quatro) professores (equipe docente), e o próprio pesquisador, todos participantes desta pesquisa, conforme exibido no Quadro a seguir.

Quadro 1 – Perfil dos professores e gestores de uma escola do campo do município de Campo Grande – MS

Escola	**Siglas dos Sujeitos e Funções**	**Sexo**	**Moradia**	**Idade**
1 Escola do campo Polo	**G 01:** Gestor Diretor **G 02:** Gestor Coordenador Pedagógico **PI 01-02** Professores Anos Iniciais **PF 01-02** Professores Anos Finais	**Masculino:** 4 **Feminino:** 2	**Cidade:** 4 **Fazenda:** 2	**21 a 39 anos:** 4 **40 a 60 anos:** 2
Tempo de Magistério	**Pós-Graduação**	**Estado civil**	**Renda Mensal Pessoa**	**Tempo de serviço em escola do campo**
6 a 10 anos: 2 **Acima de 10 anos:** 4	**Especialização na área de educação:** 6	**Casado:** 4 **Solteiro:** 1 **Divorciado:** 1	**2 a 5 salários mínimos:** 2 **6 a 10 salários mínimos:** 4	**2 a 5 anos:** 2 **6 a 10 anos:** 3 **Acima de 10 anos**: 1

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2014).

No Quadro acima, não aparece à pessoa do pesquisador, embora seja participante, pois decidimos utilizar apenas seus registros de diário de campo. Aparecem 6 sujeitos, sendo 2 gestores representados com os signos já explicados no capítulo anterior. Em relação ao sexo dos sujeitos, 2 gestores e 2 professores são do sexo masculino, enquanto os 2 professores restantes são pertencentes ao sexo feminino.

As idades dos sujeitos variam entre 21 e 60 anos; entre 21 e 40 anos foram entrevistados 4 sujeitos e acima de quarenta anos, 2 participantes. Quanto ao tempo de magistério, 4 possuem acima de 10 anos e apenas 2 possuem menos tempo. Quanto à experiência na educação do campo, a maioria possui mais de 6 anos e encontra-se em fase de conclusão de um curso de especialização em educação do campo.

Em relação aos sujeitos, os gestores atuam na escola do campo há mais de 5 anos; um deles possui pós-graduação em educação do campo, o restante encontram-se cursando. Atualmente, esses gestores se deslocam da cidade para trabalhar na escola, onde permanecem alojados nos dias letivos, devido à distância e às péssimas condições de tráfego das estradas e pontes, conforme exibido abaixo (Figuras 13, 14 e 15).

Nas Figuras 13 e 15, observamos professores com veículos próprios e o ônibus escolar sendo arrastado por um trator, no enfrentamento das estradas lamacentas nos períodos chuvosos. É o esforço para chegar até a Escola Polo. Na Figura 14, aparece à ponte defeituosa que corta o maior rio da região, o Anhanduí. Alguns anos atrás, quando a ponte era interditada, necessitava que os sujeitos acessassem outras estradas vicinais, aumentando ainda mais a distância e, consequentemente, tornando exaustivo o percurso de alunos e professores até a Escola do campo Polo.

Figura 13 – Professores com destino à escola do campo.
Fonte: Arquivos do autor (2014).

Figura 14 – Ponte de acesso à escola do campo defeituosa.
Fonte: Arquivos do autor (2014).

Figura 15 – Ônibus escolar sendo desatolado.
Fonte: Arquivos do autor (2014).

Essas imagens denotam a ausência do Estado e de políticas públicas que promovam o livre acesso, a comunicação e o desenvolvimento de regiões de agropecuárias e florestas, responsáveis pelos melhores índices de produção econômica do Estado de Mato Grosso do Sul.

Em relação aos professores, nem todos são moradores do campo. A PI1 mora na região e trabalha na escola desde 2008. Atualmente, está concluindo curso de especialização em Educação Infantil, muito reivindicada pelos pais, por se tratar de uma necessidade da escola e exigência das leis atuais. A PI1 é professora auxiliar e atende aos alunos Portadores de Necessidades Especiais (PNE). Dessa maneira, ela auxilia o trabalho pedagógico dos professores regentes nos períodos de aulas.

O PI2 é professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e possui formação superior em Pedagogia, com especialização em Matemática. Atua em escolas do meio rural há mais de15 anos, sendo mais de 8 anos na escola pesquisada. Atualmente, é morador no assentamento da região, que fica localizado aproximadamente a 12 km da Escola Polo. O PI2 desloca-se do assentamento durante os períodos de aula com veículo próprio, para lecionar os dois períodos.

Por sua vez, a professora PF1 é moradora e produtora rural na região. A PF1 e o PF2 trabalham na Escola Polo e sua extensão, que fica a aproximadamente 70 km de estrada, há mais de 7 (sete) anos. O PF2 é um professor da cidade que se desloca para o campo e permanece no alojamento escolar (Figura 16) todas as semanas. Por essa razão, para facilitar o trabalho desses professores, existe flexibilidade no horário escolar. Ambos os sujeitos, PF1 e o PF2, possuem especialização em educação do campo. Enquanto que o segundo ingressou em 2015, no mestrado de uma instituição particular.

Figura 16 – Alojamento atual da escola do campo.
Fonte: Arquivos do autor (2014).

Em relação aos perfis dos entrevistados, percebemos a existência de uma maior quantidade de sujeitos casados do sexo masculino, com idade entre 21 a 39 anos, uma maioria oriunda da zona urbana. Essa predominância de sujeitos da cidade deve-se ao fato de que antes uma das exigências da SEMED é que se tivesse formação na área para atuar, e alguns professores pertencentes ao campo tiveram formação mais recente.

A maioria desses sujeitos se desloca da cidade para o campo, geralmente aos domingos, e permanece durante a semana em 2 alojamentos individuais (feminino e masculino) (Figura 16). Essa situação acontece, devido à grande distância da escola em relação aos polos urbanos: as cidades são distantes e as estradas se encontram em péssimas condições de tráfego.

No Quadro 1, observamos que a maioria dos professores e gestores possui acima de 10 anos de magistério, com atuação na escola há mais de 6 anos. Essa situação evidencia que, no decorrer desse período, houve uma redução da troca de professores, ou seja, uma baixa rotatividade desses sujeitos, o que antes era comum. Em conversas com o diretor, notamos seu interesse em manter o quadro efetivo de professores, na pretensão de que se dê continuidade ao trabalho letivo dos anos seguintes. Além disso, os professores atuantes com mais de 6 anos já conhecem as dificuldades de trabalho nessa escola, o que facilita o enfrentamento dos dilemas e desafios.

Entre as dificuldades, há o deslocamento de professores dos Anos Finais no

intervalo da semana para a extensão mais próxima, o anexo da Escola Polo (Figura 17). Alguns professores do Ensino Fundamental, devido à pouca carga horária dessa extensão, se deslocam periodicamente para lecionarem lá em parte dos dias letivos. Esses professores saem da Escola Polo com condução própria, geralmente às quartas-feiras, permanecendo também alojados e trabalhando o restante da semana, atendendo às turmas em regime multisseriado de ensino. Essa condição desencoraja alguns professores no enfrentamento dos desafios.

Figura 17 – Extensão (Anexo) da Escola do campo Polo.
Fonte: arquivos do autor (2014).

No que tange à formação dos sujeitos, existe uma homogeneidade de pós–graduandos em nível de especialização na educação do campo concluídas recentemente. Percebemos que diferentemente do que acontecia há alguns anos atrás a maioria dos professores e gestores procura se aperfeiçoar na modalidade de atuação, seja agarrando as oportunidades ofertadas pelo poder público, seja por recursos próprios. A PI1, por exemplo, disse que a Prefeitura de Campo Grande é responsável pela oferta. Apesar de a maioria ter buscado formação por meios próprios, há um grande interesse dos professores pela qualificação e aperfeiçoamento.

Para o PI2**,** uma explicação plausível pelo crescente interesse pela formação é a exigência do próprio mercado de trabalho, para poder continuar atuando. Outro

fator preponderante é a facilidade do próprio sistema de ensino, bem como da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que tem oferecido e proporcionado condições de acesso à formação. PF1, em consonância com PI2, diz que a SEMED tem proporcionado tanto a formação inicial quanto a continuada aos professores da escola do campo. PF2 destaca a importância da formação inicial:

> É inicial. A primeira que eu entendo é a formação aonde nós temos na nossa faculdade. Uma formação direcionada numa amplitude do trabalho. E aí, nós passamos a uma prática direcionada nas escolas. Dessa formação continuada que nós temos, são promovidas por centro de treinamentos.

Nas últimas décadas, uma das metas estipuladas pelas políticas públicas de educação é o investimento na formação inicial e continuada. Acredita-se que seja possível garantir melhores condições de trabalho e qualidade, bem como de ascensão, a partir de uma renda familiar e um melhor ganho salarial. Por essa razão, o interesse crescente da maioria dos sujeitos pela especialização, mesmo que com recursos próprios. Evidenciamos que o interesse é também decorrente de uma questão de empregabilidade.

Quanto ao perfil socioeconômico dos entrevistados, a maioria apresenta uma média salarial entre 6 a 10 salários mínimos por pessoa (renda pessoal). No caso desses sujeitos, vale a ressalva de que parte desse ganho se dá pelo fato de que há um incentivo salarial (em razão do difícil acesso) para custeio dos gastos com o deslocamento (feito com recursos próprios) e alimentação, no caso da permanência.

Ademais, outro fator de peso para o ganho acima da média é que houve recentemente um reajuste salarial, uma vez que o salário do município de Campo Grande se encontrava abaixo do piso nacional. Percebemos certa coerência entre a formação e o ganho salarial, apesar dos sujeitos custearem suas próprias despesas para trabalharem na escola.

Aferimos que os sujeitos possuem características urbanas, porém têm procurado, a partir da formação inicial[42] e continuada, ampliar suas condições de atuação na escola do campo. Conforme relatado, todos os sujeitos entrevistados, inclusive o próprio pesquisador, concluiu ou está concluindo a especialização em educação do campo e também participando de alguma formação específica que lhes permitam atuar nessa modalidade de ensino.

[42] A maioria dos docentes da escola está cursando e alguns concluindo seus cursos a partir da modalidade de Ensino a Distância (EaD) ou então seu segundo curso de graduação.

4.3 A Educação do Campo e o Currículo: o Discurso dos Professores e Gestores

Os professores entrevistados concebem a escola do campo pesquisada como lugar "normal" em termos de funcionamento e organização, tendo em vista a comparação com a escola urbana. A PI2 a considera como um espaço com estrutura adequada para se obter resultados positivos, a não ser pelo regime multisseriado de funcionamento. Tanto o PI2 quanto o PF2 pensam que o ideal seria que a escola funcionasse no regime seriado da escola urbana.

Nesse sentido, Fontana (2006), entre os inúmeros fatores preocupantes das políticas públicas, alerta para a questão do trabalho pedagógico em classes multisseriadas[43] na escola do campo, pois a diversidade brasileira associada às características regionais não possibilita generalizações. Por isso, alguns autores sugerem como forma de atender ao projeto de educação básica do campo o regime seriado da escola urbana.

Arroyo, Caldart e Molina (2008), por seu lado, dizem que é preciso rever essa lógica de estrutura seletiva, para uma estrutura que, consoante ao movimento social, seja *inclusiva,* pois um problema que tem acompanhado de perto a escola do campo é o modelo de educação inspirado nos ideários urbanos, o que não oferece suporte para um modelo de *escola no* e *do campo*. Os autores asseveram que:

> Estamos no momento de acabar com a estrutura seriada urbana e não teria sentido que, na hora em que vocês pensam numa escola básica do campo, pegassem um modelo quebrado, caindo em pedaços, que é o sistema seriado. Vocês sabem que o sistema seriado está acabando no mundo inteiro já faz algum tempo. O Brasil é um dos últimos países a manter essa escola rígida de séries anuais, de bimestres, e nós não podemos transferir essa loucura para o campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 83).

Para os autores, o sistema seriado da escola urbana está ultrapassado no mundo inteiro. Dessa forma, não faz sentido trazer para a escola do campo mais esse problema entre os muitos existentes. Na visão dos sujeitos da pesquisa, dois outros problemas preponderantes são a rotatividade da comunidade (alunos e pais) e a inadequação da proposta curricular, na qual os conteúdos são desconexos da realidade campesina. Ressente-se, pois, da presença de políticas curriculares que atendam às necessidades de uma educação específica.

[43] Consiste no trabalho unidocente que atende a várias séries (anos escolares).

Para os gestores, G1 e G2, em relação às políticas para a escola do campo, percebem-se avanços, embora falte uma política de educação específica para atendê-la, pois a escola funciona segundo parâmetros da educação urbana. Esse discurso está em consonância com Arroyo, Caldart e Molina (2008), que afirmam a carência de políticas de educação para o campo.

G2 diz que a educação e escolarização do campo têm sido efetivadas enquanto direito. G1 acredita que elas existem apenas enquanto oferta de ensino, ou seja, como garantia de vagas, porque os professores têm dificuldades em relacionar os conteúdos prescritos no currículo proposto de uma visão urbana, com a vivência e a cultura do aluno do campo.

Nos discursos de ambos os gestores, percebemos dificuldades para diferir as expressões “escola rural” e “escola do campo". Apesar da insegurança de G2 em afirmar a diferença entre os termos “escola rural” e “escola do campo”, ele concorda com G1 que a escola do campo busca uma proposta de reforma curricular diferenciada de ensino, com metodologia adaptada e conteúdos adequados às especificidades do meio rural. Para ambos, a “escola rural” é uma instituição apenas “no” campo, à medida que oferece um ensino padrão orientado pelos parâmetros da escola urbana. Para os sujeitos, hoje a escola do campo é uma cópia do modelo urbano.

Nesse sentido Arroyo, Caldart e Molina salientam que:

> Atualmente existe quase um vazio em relação a propostas pedagógicas que tomem o campo como referência; no próprio âmbito das teorias educacionais críticas, o parâmetro é o das escolas urbanas. Não é do nosso interesse a cópia de modelos, importados de escolas que não contribuem para a compreensão de nossa realidade; queremos o direito de cultivar nossa identidade, para ter condições reais de intercâmbio e de participação na discussão da educação brasileira como um todo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 52).

Os autores afirmam que o problema do campo, no Brasil hoje, é a ausência de políticas públicas específicas que fortaleçam a identidade social e cultural dos sujeitos. Para que a escola do campo seja parte de um projeto de desenvolvimento do campo, é preciso contextualizar as questões da realidade a uma proposta específica de educação que, na forma de política curricular, seja adequada às especificidades do campo.

Apesar de não conhecerem as Diretrizes Operacionais da educação do campo, os entrevistados pensam da mesma forma que ela, pois apontam que

estabelecer uma proposta curricular específica que contemple as peculiaridades do meio rural é o principal desafio para uma educação *no* e *do* campo. Para G1, a educação do campo tem um modelo urbano de proposta de ensino. Consoante a ele, G2 diz que o desafio está em estruturar essa proposta curricular de modo a valorizar o "vinculo do homem com o campo".

Conforme o discurso de G2 parece haver uma espécie de parâmetro de proposta curricular que impossibilita a escola do campo em diferenciar-se da escola urbana. Nesse sentido, reforçam-se os modelos de políticas curriculares homogêneas, prescritivas e centralizadoras no Estado, que têm determinado os resultados na educação, especialmente no Ensino Fundamental.

Oliveira e Destro denunciam em seus estudos que:

> [...] no que tange, às políticas curriculares, o fracasso escolar persiste porque estas têm sido prescritivas, homogeneizantes e centralizadoras no Estado, porque demonstram um distanciamento entre avanços teóricos e avanços práticos, e porque apresentam sintomas da globalização das políticas educacionais (OLIVEIRA; DESTRO, 2005, p. 140).

Para as autoras e os próprios sujeitos da pesquisa, esse "modelo pronto" de proposta curricular prescrita pelas políticas centraliza e serve de parâmetro para todas as escolas, homogeneizando o ensino ofertado. Nesse sentido, essas políticas dificultam avanços na educação do campo, impossibilitando a escola do campo de elaborar uma proposta de adequação curricular que seja específica e atenda ao peculiar dos alunos.

Uníssonos em seus discursos, para os sujeitos existe na escola do campo uma mescla cultural de alunos originalmente do campo e de regiões periféricas das cidades circunvizinhas. Para G2, alunos com raízes no campo possuem interesses voltados às atividades agropecuárias. No entanto, os da cidade possuem perspectivas diferentes. Por sua vez, G1 nos alerta que alunos da escola estão se casando precocemente e se tornando peões de fazenda, ou desistindo da escola e indo viver na cidade.

G1 relata que o currículo da escola do campo contempla conteúdos da base nacional comum, cujas disciplinas seguem o modelo proposto de diretrizes curriculares da escola urbana. Porém, os professores têm adotado uma práxis metodológica na tentativa de abordar a realidade do meio rural a partir de atividades relacionadas ao cotidiano do aluno do campo. Embora sejam tentativas válidas,

percebemos a dificuldade desses professores em relacionar aspectos da teoria com a prática pedagógica.

Nesse sentido, G1 aponta para o fato de que a própria proposta pedagógica clarifica que a escola do campo tem adotado uma proposta curricular e metodológica segundo parâmetros da escola urbana. G2 diz que o currículo e a metodologia, dessa forma, tornam o trabalho pedagógico da escola do campo similar ao da escola urbana. A diferença está na vivência, porém ela não é levada em consideração, porque faltam políticas curriculares específicas para tanto.

Arroyo, Caldart e Molina respaldam as afirmações acima:

> Outro grande desafio é pensar numa proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, que seja o elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem vida (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 33).

Para os autores, as medidas logradas até então buscaram uma solução superficial para os problemas da escola do campo, restringindo “adaptação” e/ ou “adequação” a meras mudanças de calendário e não a propostas políticas de reformas no currículo. As medidas, sob a forma de apenas tornarem-se acessíveis ou ajustáveis à educação escolar, não têm contribuído para efetivar mudanças na educação, tampouco demonstrado preocupação com as identidades sociais e culturais da diversidade de sua população: os carvoeiros, os trabalhadores de carvoarias (Figura 18), os assentados, os trabalhadores da agricultura familiar, os produtores rurais e os trabalhadores das fazendas.

Figura 18 – Carvoaria onde é realizado o extrativismo do carvão.
Fonte: arquivos do autor (2014).

Por isso, G1 acredita na necessidade de uma proposta política de reforma do currículo da escola do campo, no sentido de adequação dos conteúdos para contemplar as especificidades da vida e do trabalho peculiar do meio rural e atender a diversidade existente. Em nível de prescrição curricular, uma forma plausível nos discursos dos sujeitos é que "metade dos conteúdos das disciplinas [sejam] reportados à cultura do homem do campo e o restante para a base nacional, comum a todos".

Esses discursos atendem ao disposto nas leis[44] e na própria LDB/ 1996, em seu artigo 28, quando abre precedentes para uma possível adequação do currículo, a fim de atender às especificidades da diversidade. No entanto, G2 acha que a adequação deva acontecer no sentido de reforma curricular, porém apenas em nível de escolarização média, com cursos reportados à formação técnica e profissionalizante do homem do campo, tendo em vista atender à profissionalização do sujeito.

Nesse sentido, quando indagados sobre a incorporação de conteúdos relevantes no currículo da escola do campo, G1 afirma serem necessários conteúdos que materializem a vida no campo. Esses conteúdos devem ter relação com o trabalho e o modo de vida no meio rural. Já para G2, em relação às especificidades, elas devem ocorrer apenas em nível médio de formação técnica e profissional do cidadão.

Os discursos de G1 e G2, em comum acordo, revelam que os alunos rurais e urbanos têm interesses variados e divergentes. Os primeiros são mais voltados às particularidades do campo. Os outros, para aparatos tecnológicos. Nessa visão, para que se tenha um currículo diferenciado, G1 acredita ser necessário incluir nas áreas de conhecimento conteúdos específico do campo que sejam de interesses dos alunos e pais, como por exemplo, uma horta comunitária ou atividades extracurriculares reportadas ao campo.

Ao acreditar no que Antuniasse e Willtalker (1993) nos alertam, é preciso ter o devido cuidado de não resumir o trabalho da escola do campo ao bucólico mundo das hortas e pomares que o suposto latifúndio e agronegócio visam excluir do espaço rural. Para esses autores não se trata apenas de idealizarmos uma sociedade dual, tampouco de contemplar no currículo somente a cultura urbana. Trata-se de uma questão de inclusão e pertencimento das identidades culturais, uma

[44] Referimo-nos aos PCN's, que também dão abertura para a adequação curricular.

questão tensa e conflitante nas relações campo-cidade.

Para G1, o embate cultural existente entre sujeitos do campo e da cidade repercute na continuidade dos estudos dos alunos da escola do campo. Esse sujeito sugere como uma tentativa de amenizar esse conflito de interesses (campo-cidade) que a escola do campo incorpore no currículo conteúdos relevantes. G2 diz que uma forma de adequação do currículo seria a inserção da cultura local. Nesse sentido, o currículo poderia propor conhecimentos “universais” em sua base nacional comum e conhecimentos populares, práticos, na parte diversificada. No discurso de G2, o currículo deveria ser permeado por uma proposta política de reforma e adequação para atender às diferentes identidades.

G1 relata que a Escola Polo possui duas extensões, mas que cumpre o calendário escolar urbano em sua totalidade. G2 afirma ser uma escola pequena, com poucas salas e uma organização que descreve como “boa”, exceto pelo regime de disposição das turmas (multisseridas), por causa da média reduzida de alunos (10 a 30) por sala. Logo, percebemos que a escola, em termos de funcionamento e organização de trabalho, nada se diferencia da escola do meio urbano.

Em relação ao trabalho escolar atender à demanda, os sujeitos partilham da mesma opinião: existe uma relativa participação da comunidade nas atividades pedagógicas da escola. Para G2, apesar dos momentos de interação escola-comunidade ser insuficientes, existe eficácia no trabalho. Porém, G1 afirma que a comunidade tem participado mais em eventos festivos do que buscado saber o rendimento escolar dos alunos. Percebemos, nas vozes dos sujeitos, que perpassa na escola uma distinção entre o ato pedagógico e o político. Ghedin (2012) nos lembra de que apesar de nem toda política pensar a educação, é preciso reconhecer que a educação é um ato político, asseverando que:

> No entanto, não se pode correr o risco de reduzir tudo ao político ou ato pedagógico, mas considerar a dimensão política do ato pedagógico e o ato pedagógico da ação política. Isso significa relacionar o rendimento escolar com condições socioeconômicas, a questão do acesso à escola, o que essa instituição ensina e seu conteúdo ideológico, a importância do que se aprende e a quem se destina a educação (GHEDIN, 2012, p. 13).

Para o autor, por décadas, a educação tem sido objeto de alienação de políticas excludentes que negam a importância da participação social nas decisões tomadas pela escola. Na pretensão de subverter a lógica que tem contrariado a

cumplicidade entre o ato político e o pedagógico, defendemos, juntamente com os sujeitos, a participação da comunidade nas decisões da escola. Nessa direção, G1, apesar de não ter participado na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, defende a necessidade do envolvimento de professores e comunidade. G2 afirma a participação dos professores em reuniões para sua elaboração e acredita que em 2014 houve mudanças, com a inserção de disciplinas especificas[45] no currículo.

Em relação à formação dos professores para atuar na escola do campo, G1 relata que ela ainda não é específica, pois alguns estão em fase de conclusão de pós-graduação em educação do campo. Ademais, é válida a capacitação genérica ofertada pela SEMED para todos os profissionais atuantes nos diferentes níveis de ensino das escolas da rede, bem como o PENAIC ofertado pelo MEC, que tem capacitado professores com a premissa de alfabetizar alunos até os 8 anos de idade. Apresentaremos a seguir os discursos dos professores que atuam nos Anos Iniciais e Finais da escola do campo.

4.4 As Diretrizes e o Projeto Pedagógico: o Discurso dos Professores

Esta unidade temática aborda os enunciados dos discursos dos professores sobre as políticas públicas de educação, as leis e as diretrizes que regem o cotidiano de uma escola do campo. Nesse tópico, algumas das discussões problematizadas giram em torno das temáticas sobre uma política curricular para a escola do campo e o seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

PI1 acredita que nos últimos anos as políticas públicas trouxeram melhorias na ampliação de ofertas, porém tem deixado a desejar na questão de estruturar a escola do campo, dando-lhe condições de trabalho. Essa situação é reforçada pelo PI2 ao relatar que não tem conseguido enxergar uma política curricular específica para a escola do campo.

[45] De acordo com relatos de G2, trata-se da inserção no currículo da escola do campo de duas novas disciplinas: Práticas Ambientais (formas sustentáveis de relações com o ambiente) e Práticas do Campo (o aluno absorverá conteúdos dos ciclos econômicos: práticas de economia sustentável). A primeira está voltada às questões ambientais. A segunda, para atividades socioeconômicas da região onde a escola está inserida.

Nesse sentido, o PI2 salienta que: “No caso da rede municipal, ela tem uma política mais voltada pras escolas urbanas. Eu não vejo muita coisa de diferente para o campo”. Essa visão é compartilhada pela PF1: “Eu não vejo que existe especificamente uma política pública para a escola do campo, mas uma adequação”.

Arroyo, Caldart e Molina (2008) afirmam que as políticas públicas de educação são pensadas para as cidades e somente se lembram do campo em situações de anormalidade, que exigem adaptação no sentido de ajustamento da educação escolar. Assim, o campo tem sido tratado como resíduo das políticas públicas. PF2 pontua que, em se tratando de meio rural, “[...] nós ainda estamos numa construção destas políticas curriculares educacionais”.

Para os autores, essa construção se dá com maior intensidade a partir da década de 1980, por pressão dos movimentos sociais, pensando no direito dessa parcela da população. Foi então que se passou a discutir a promulgação de leis e diretrizes específicas: a LDB (1996) e as Diretrizes Operacionais do campo (2002), oriundas a partir da Constituição Federal de 1988, que apesar de não ser específica, proclama a educação como um direito de todos.

Arroyo, Caldart e Molina asseveram que o texto

> [...] da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. [...] apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no campo, a Carta, possibilitou as Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional – LDB – o tratamento da educação rural no âmbito do direito a igualdade e do respeito às diferenças (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 187).

Podemos afirmar que, sob a pressão dos movimentos sociais, a promulgação da Carta Magna de 1988 recoloca o rural no cenário da educação do campo, livre do jugo das elites. Afinal, a maioria dos textos constitucionais dava um tratamento periférico à educação do campo. Apesar da preocupação atual com a diversidade, conforme exibem os Planos de Educação, no geral, as propostas e leis ainda trazem em seu corpo menções à educação do campo numa perspectiva residual conivente aos interesses da cidade.

Nessa direção, as respostas dos sujeitos são unânimes acerca de que na comunidade rural o direito ao processo de escolarização seja efetivado apenas no

âmbito da universalização da educação. PI1 opina que “[...] todos têm esse direito à educação. Esse acesso à escola”. A PF1 acredita que a “[...] escola, por estar no campo, deveria ser uma escola agrícola. E que fosse uma escola que atendesse mais às especificidades”. Por sua vez, PF2 diz que:

> Quando se fala em educação, alguns direitos já são colocados à disposição para os alunos pertencentes ao campo, como o direito do transporte, à escola, à alimentação. Então nós acreditamos que a educação já vem nesta maneira de construção. Porém outros direitos faltam nas comunidades, e na visão educacional nós estamos avançando.

Apesar de as mudanças gradativas, os sujeitos apostam num futuro mais promissor para a escola do campo. No lugar do *esquecimento* e da *simplificação de saberes*, que a escola sirva de ancora às discussões políticas dos movimentos por uma educação do campo, para que as mudanças se tornem realidade. As expressões “escola rural” e “escola do campo” são avanços, exemplos de que as mudanças vêm acorrendo nesse sentido.

Em relação às expressões “escola rural” e “escola do campo”, PI2 acha que essas são mudanças apenas em nível de “nomenclaturas”. Por sua vez, a PI1 expõe que “[...] a escola rural antigamente [...] não seria uma escola igualitária para todos”. Já “[...] a escola do campo, depois da luta [...] De alguns grupos” foi pensada no sentido de que “[...] todos tivessem acesso a esse ensino no campo”. Ao pensar dessa forma, é como se as mudanças tivessem uma perspectiva tão somente de ajustamento da educação escolar no campo.

Observamos a dificuldade da PF1 em entender a questão, persistindo na afirmação entre “escola rural” e “escola urbana”. Na percepção de PF2, a concepção de escola rural apresenta um sentido ultrapassado, ou seja, mais arcaico do nome, enquanto a escola do campo, numa visão moderna, engendra a luta dos próprios camponeses pelo direito “por uma educação do e/ no campo”, como lembrado por Arroyo, Caldart e Molina (2008).

Para Caldart (2004), tem ocorrido um movimento de resistência cultural e político da comunidade e atores para justificar a necessidade da escola para o meio rural. De um modo geral, essa inquietação, reflete os “traços de uma identidade ainda em construção”, que significa “educação *no e/ do campo*”.

Nesse contexto, um projeto educativo para a educação do campo depende do atendimento da diversidade dos sujeitos e reconhecimento de suas diferenças.

Assim, é possível pensar a educação do campo a partir dos que vivem *no* e *do campo*. A partir do coletivo, aprende-se a elaborar um projeto educativo para a diversidade existente, bastando de modelos excludentes.

Para Caldart, a educação do campo, aliada aos movimentos,

> [...] se afirma no combate aos 'pacotes' (tanto agrícolas como educacionais) e a tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumento de implantação de modelos que ignoram ou escravizam. Também se contrapõe a visão de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado (CALDART, 2004, p. 5).

De acordo com a autora, é preciso subverter a lógica do campo como um local de atraso, pois, ao contrário dos mitos criados, no campo existem práticas inovadoras emergentes da cultura peculiar dos povos e das próprias características da região. Assim, reafirmamos a imprescindibilidade de políticas públicas específicas vinculadas a projetos de vida dos sujeitos, forjados na lida com a terra, enfim, na cultura do trabalho e na relação agroecológica.

A título de síntese, todos os sujeitos da pesquisa afirmam não ter conhecimento de diretrizes específicas que propõem mudanças na educação do campo, mas pontuam a necessidade de políticas curriculares para atender as especificidades. Em se tratando de mudanças, a escola do meio rural tem se deparado com avanços e desafios para uma proposta de educação que seja *no* e *do* campo. A maioria dos sujeitos concorda que existam muitos desafios a serem superados, para que tenhamos avanços.

A PI1, por exemplo, enxerga como desafio garantir o direito a uma educação conforme a cultura local. PI2 e PF1/2 falam das políticas de reformas e adequações curriculares e da aproximação dos conteúdos do currículo às vivências do campo. Na concepção desses professores, essa seria uma forma de levar aos órgãos responsáveis pela educação no município de Campo Grande o entendimento de que a escola necessita de uma visão mais "rica" do campo e menos urbana. Embora o PME, reproduza numa esfera estadual e federal, o atendimento as diferenças da diversidade, na prática a educação do campo continua desassistida de políticas curriculares específicas.

Apesar de nosso país ser de origem eminentemente agrária e, portanto, de uma cultura socioeconômica que emergiu do campo, o PI2 pensa que na escola do campo instaura-se mais comumente uma cultura urbana, presente no currículo

escolar. Já a PF1 insiste no discurso de que na escola do campo ainda existe uma miscelânea de culturas que precisam ser descobertas. Para PI1, não existe na região um fator potencializador para que o ensino na escola do campo seja diferenciado da urbana. Para ela, essa diferenciação se dá com base nas regiões onde as escolas apresentam dificuldades nas épocas de chuvas ou nos períodos de colheitas.

A escola do campo, para a PF1, deveria contemplar em seu currículo a cultura local, mas também a universal, a fim de expandir o conhecimento de uma visão globalizada de mundo. Porém, não é fácil falar de cultura, um termo complexo e polissêmico, como bem lembra Certeau (2005). Grosso modo, para a PF1, "[...] cultura é um conjunto de símbolos, códigos e entendimentos" manifesto pelas pessoas.

Por essa razão, ao invés de estereótipos, a cultura dos que vivem no meio rural deveria ser valorizada e inserida no currículo da escola do campo, bem como a participação das famílias na vida escolar dos filhos. Nos dias atuais, essa questão não tem sido uma realidade na escola do campo. Nas respostas atribuídas pelos sujeitos, não existe atualmente uma participação efetiva da comunidade atendida nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola.

No discurso da PI1, evidencia-se que essa participação acontece apenas em reuniões escolares (reuniões de pais). Ao questionarmos sobre uma maneira de ampliar a participação dos pais, a PI1 acha que essa não é uma ação da escola. Cabe aos próprios pais demonstrarem interesse pela vida escolar dos filhos. Para a PF2, a relação escola-comunidade ainda não é uma realidade na escola, mas um processo em construção, que precisa ocorrer em todos os momentos escolares, inclusive na elaboração do PPP.

No que tange ao PPP da escola do campo, a PI2 disse que os professores se reúnem para discutir a sua elaboração. Entretanto, percebemos que existe uma incoerência nas repostas atribuídas, pois para a PI1/2 não existe uma participação efetiva dos professores na elaboração do PPP. Por seu lado, para a PF1/2 antes não existia, mas agora existe uma participação mínima e gradual de todos na construção do PPP.

Machado explicita a importância do PPP:

> O projeto político-pedagógico traduz a concepção e a forma de organização do trabalho pedagógico da escola com vistas ao cumprimento de suas

> finalidades. As finalidades têm caráter social, implicando na explicitação do tipo de sujeito que se deseja formar e para qual tipo de sociedade (MACHADO, 2008, p. 192).

Para Machado (2008, p. 193), a elaboração do PPP, assim como a prática pedagógica, "[...] não se satisfaz sem um referencial teórico-metodológico que evidencie a concepção de sociedade, educação, conhecimento e de criança-jovem-homem". Para a autora, o PPP está vinculado a um projeto histórico social maior, não podendo ser concebido apenas como mais um documento de funcionamento da escola.

Nos discursos dos sujeitos, a construção do PPP tem ocorrido no decorrer do ano letivo, no diálogo entre o corpo docente e a equipe gestora, seguindo as orientações da SEMED. O trabalho de elaboração é feito em grupos de trabalho, responsáveis por buscar informações para o delineamento teórico do projeto e posterior socialização coletiva. Na fala dos sujeitos, não há participação da comunidade, o que nos remete a concebê-lo apenas como "mais um documento" escolar.

Na visão dos sujeitos da pesquisa, ainda estamos engessados nas políticas direcionadas ao modelo urbano de educação, o que dificulta a criação de um projeto pedagógico coerente com as questões da vida campesina. Essa situação contribui para alimentar a negação de uma política da diferença cultural que conceba o direito à identidade social e cultural dos sujeitos que vivem *no* e *do* campo. Essa é uma questão passível de discussão para o tópico seguinte deste estudo.

4.5 O Currículo na Escola do Campo Polo: a Política da Diferença Cultural

Neste último tópico temático, nos preocupamos em descrever e analisar os discursos dos professores produzidos no transcurso das entrevistas. Dessa forma, problematizamos a possibilidade de elaboração de uma proposta de reforma curricular para a escola do campo, de modo a propor a adequação dos conteúdos do currículo e atender às diferentes identidades, respeitando a diversidade do meio rural.

Ficou evidenciada nas respostas das PI1 e PF1 a dificuldade na definição de

currículo. Porém, as opiniões foram unânimes de que não há uma participação da comunidade na elaboração da proposta curricular da escola. Dessa forma, nas opiniões dos PI2 e a PF2, a escola tem dificuldades em trabalhar conteúdos da realidade do aluno.

Na visão dos sujeitos, essas dificuldades ocorrem porque, em termos de seleção, o currículo tem servido aos parâmetros urbanos, com privilégios apenas dos conteúdos da base comum, sem adequação ou inserção destes conteúdos na parte diversificada. Dessa forma, parece haver uma relação interessada em transmitir no currículo determinados conteúdos e não outros.

Para Moreira e Silva (1995), o currículo é uma arena social e política de negociações das relações de poder. Enquanto artefato de questões sociais e culturais, aferimos que o currículo tem servido aos interesses de grupos hegemônicos e excluído os grupos minoritários. O currículo assume que não é neutro, contudo imbricado na visão interessada por onde circula.

Ainda para Moreira e Silva,

> O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares, o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 8).

Por seu turno, Silva pondera que:

> O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de "fatos" e conhecimentos "objetivos". O currículo é um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal e individual. Eles estão estreitamente ligados às relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados (SILVA, 2010, p. 56).

Ao citar a visão "radical"[46] de Giroux (1997), Silva (2010) salienta que no interior das escolas existem forças que, articuladas, respondem pelas metodologias e os conteúdos adotados no currículo. Porém, as experiências dos alunos precisam ser problematizadas. Nessa questão, é preciso levar em consideração os interesses

[46] A pedagogia radical de Giroux tem suas bases tanto na pedagogia libertadora de Paulo Freire quanto nos ideais da Escola de Frankfurt, com sua ênfase na dinâmica cultural e na crítica à razão iluminista e à racionalidade técnica (SILVA, 2010).

e os perfis dos alunos, que apesar de migrarem de um lugar para outro, são em maioria de origem campesina.

De acordo com a PI1, a escola pesquisada atende a um contingente de alunos, especialmente os moradores dos assentamentos que retornam da zona periférica das cidades. Para o PI2, em termos de percentual, são cerca de 40% dos alunos moradores das fazendas, contra 60% moradores do assentamento da região, que apesar de serem oriundos do meio urbano, são em maioria ascendentes do campo.

Embora, estes alunos possuam características urbanas das zonas periféricas a maioria é remanescente de famílias agrícolas, de identidades campesinas que outrora trocaram a vida do campo pela cidade e vice-versa, em um trânsito contínuo. Assim, desassistidos em suas necessidades cotidianas pelo poder público, acabam não permanecendo na cidade, nem tampouco no campo, mas nos entre lugares, impossibilitados de fixar raízes.

Na fala dos sujeitos, hoje a identidade campesina tem sido constituída por valores da cultura urbana. Porém, nessa questão incide que apesar do maior número maior de alunos do assentamento ter se deslocado das grandes cidades, nem todos são de origem urbana, mas descendentes de famílias agrícolas, que tem buscado na condição de egressos nos movimentos sociais de resistência do campo[47] estabelecer um vínculo com a vida no campo, na expectativa de mudanças através da "lida" (trabalho) com a terra.

Michel de Certeau (2005) nos convida a *inventar o possível,* ocupando um espaço de movimentação onde mudar e resistir talvez seja uma relação possível e necessária quando se pensa na radicalidade presente nas propostas de organização das escolas. A escola é historicamente constituída por uma função social predominantemente excludente e seletiva, principalmente quando pontuadas as implicações do currículo.

No âmbito da sociedade atual, contrariar essa lógica é um processo possível apenas como resistência, o que não reduz sua importância como possibilidade, porém ele alerta para os limites de toda mudança. Assim, toda mudança é movimento, o que requer mobilização no sentido de resistência a uma recusa como forma de aceitação ou negação.

Ao problematizar a questão na mesma perspectiva na qual Certeau (2005)

[47] Ressaltamos os acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST)

discutia a cristianização forçada a que eram submetidos os povos indígenas da América do Sul pelos colonizadores hispânicos, ou seja, numa visão unilateral, os povos submetidos totalmente à cultura do outro conformam-se mais naturalmente às expectativas do conquistador.

Ao pensar dessa forma, exibe-se que de fato um grupo pode metaforizar a ordem dominante pelo viés da cultura do colonizador, fazendo aparecer apenas suas leis e representações n'outro registro que não a sua tradição. Assim, considera-se que toda atividade humana pode ser cultura, senão é porque necessariamente, ou forçosamente, não é reconhecida com tal.

De acordo com Certeau (1994, p. 142), "[...] para que haja cultura [...] é preciso que as práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza". É preciso considerar a legitimidade dos valores e saberes que permeiam as práticas do cotidiano escolar. Pensar o cotidiano escolar com Certeau (1994) é nos propor a uma inversão de perspectiva, tendo um olhar para a cultura e toda sua complexidade e polissemia, assumindo sua forma no plural.

Ainda para Certeau (2005), a cultura não é símbolo de pertença de um grupo social, tampouco se constitui numa propriedade particular, um código a ser aceito por todos, em que a escola detém o monopólio cultural. Caso seja pensada dessa forma, a educação se torna ainda mais anacrônica. Não é por acaso que os alunos não veem sentido no que estudam.

Os professores, numa atitude de "fixismo nostálgico", se fecham, preservando valores patenteados em sua/uma formação de outrora, recusando-se a aceitar que o poder cultural não está mais na escola e que a cultura não é monolítica, havendo, sim, uma pluralidade de culturas, um sistema de diversos povos de diferentes locais, como campo-cidade (diferenças/ diversidades).

Enfim, os tempos mudaram e a realidade tem sido outra. A escola precisa mudar também e trabalhar a nova realidade plural, assumindo a existência de diferentes culturas e interesses. Essa perspectiva é reforçada pelos professores de que parece haver uma heterogeneidade de diferenças sociais e culturais na escola do campo. Nesta temos hoje, alunos egressos do campo e da cidade, uma heterogeneidade de pessoas que precisam ser identificadas e reconhecidas, não homogeneizadas em suas diferenças.

PF1 relata sobre o perfil do aluno da escola:

> Eles não são alunos que nasceram, foram criados no campo. Eles estão retornando para o campo. Até! Ai! Já envolve outra situação social mesmo! No nosso caso especifico, aqui! Eu vejo a maior influência da questão da agricultura familiar. Vejo a reforma agrária. Aonde tem um assentamento próximo, as pessoas estão retornando da cidade [...].

Para a PF1, as pessoas têm retornado para o campo na perspectiva de melhores condições de vida. Nesse discurso, parece haver uma política de povoamento do campo, na qual as pessoas são induzidas a voltarem para o campo na condição de assentados. Essa massificação do campo seria positiva, senão fosse à rotatividade constante das pessoas que, impossibilitadas de permanecer nos lugares, acabam vivendo em um trânsito contínuo.

Por sua vez, o discurso do PF2 aponta para o assentamento da região[48], cujas pessoas assentadas são oriundas da cidade. Porém, elas têm migrado de volta para os centros urbanos, evadindo-se do local onde foram assentadas, pela falta de condições favoráveis a sua permanência no local. Ao contrário do que rezam os discursos, o resultado tem sido uma política de *esvaziamento* do campo, como referido por Arroyo, Caldart e Molina (2008).

Estão na escola, alunos do campo, filhos de peões e capatazes, que preferem a vida urbana, mas também temos ainda aqueles que preferem a vida rural. Hoje, a escola tem uma diversidade cultural de alunos, com interesses variados. No discurso de todos os entrevistados, aparece a mídia como principal fator de influência cultural. Sob esta questão, como afirma a PI1, de um modo geral, “os alunos já não quer mais viver no campo”.

Em *Estratégias para entrar e sair da modernidade*, Nestor Garcia Canclini (2008) considera que não faz sentido estudar a cultura popular sem uma relação com o processo de hibridização cultural desencadeado por mudanças no processo de globalização. Dessa forma, as mudanças culturais percebidas no espaço público não são responsabilidade exclusiva dos meios de comunicação, mas causas também do desenfreado crescimento urbano.

Apesar da dúvida quanto à causa da hibridização, há uma trama por trás de tal fenômeno. Ao fazer menção ao urbano, Canclini (2008) pondera que, ao contrário das afirmações existentes, acumulam-se evidências de que o urbano se sobreponha ao rural e que as relações de heterogeneidade em detrimento da homogeneidade

[48] Referem-se ao Assentamento Três Corações, localizado a aproximadamente 12 km da escola, cuja clientela responde por mais da metade dos alunos.

são responsabilidade exclusiva das grandes metrópoles.

Ao contrário do que se diz viver na cidade não implica *dissolver-se no anonimato,* pois os grupos populares encontram entretenimento e informações nas mídias sem precisar sair de um "espaço isolado". Para Canclini (2008), estudos mostram que as identidades híbridas, interligadas ao local e o global, estão acabando justamente pelas mudanças na política, que encenam a midiatização.

Nesse sentido, "A mídia se transformou na grande mediadora e mediatizadora e, portanto uma substituta das interações coletivas*"* (CANCLINI, 2008, p. 289). A mídia e seu poder coordenam as múltiplas temporalidades de espectadores diferentes nos mais longínquos espaços, sejam eles rurais ou urbanos. Nesses espaços, é perceptível que a mídia tem o poder de convencimento, pois dita preferências e obriga as pessoas a cederem ao poder da indústria cultural.

Para Canclini (2008), a opinião pública expressa em mensagens reestrutura e obriga a cultura urbana a ceder ao protagonismo tecnológico e eletrônico. A mídia dita os acontecimentos e as preferências nos diferentes espaços. Essa assertiva encontra eco nos discursos dos próprios sujeitos da pesquisa, para quem a mídia tem se tornado o principal fator influenciador das diferentes culturas, seja no campo ou na cidade.

O autor, também chama nossa atenção para o fato de que alguns grupos usam as inovações tecnológicas para concentrar poderes como meio de subordinar certos grupos em sua própria cultura, disciplinando o mercado e o cotidiano. Na amplitude de sua visão, o autor enxerga outras transformações políticas e econômicas. O cruzamento entre o culto e o popular relativiza posições e oposições políticas no confronto dos diferentes grupos tidos como hegemônicos e subalternos.

O importante não está em discernir onde acaba ou termina a fronteira entre o étnico, o político e o econômico, mas sim que a eficácia do processo de hibridização está na participação dos diferentes grupos: campo-cidade no protagonismo das relações sociais, nos quais ocorrem intercâmbios cotidianos.

Dessa forma, hoje todas as culturas são de fronteiras que se desenvolvem numa relação de complementaridade dos diferentes saberes, hegemônico ou popular. Essa é a fala de Arroyo, Caldart e Molina (2008) quando se referem à relação campo-cidade como *continuum* que, apesar da fronteira cultural existente, são polos complementares em que um espaço depende do outro.

Retornando a Canclini, ele pondera que:

> [...] hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação às outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e as canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados uns com os outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento (CANCLINI, 2008, p.348-349).

Para o autor, a região fronteiriça está envolta em “arames rígidos e caídos” cujas ações e subterfúgios culturais possibilitam transpor seus limites. Sua eficácia depende da distinção entre o campo cultural e o político das práticas culturais pelo viés dessa ação e atuação. Contudo, uma dificuldade na avaliação dessas práticas culturais reside em compreender essas ações como formas de intervenções sociais.

Para Canclini (2008), as práticas culturais são mais que ações e atuações. As ações sociais operam como atuação simbólica. Assim, alguns discursos políticos, às vezes, estão mais para a encenação do que para o “político puro”. O distanciamento entre as ideais e os atos são formas de pensamentos forjados. Portanto, deve-se atentar ao obliquo na interação entre o mundo social e o político e as diversas práticas culturais existentes nos diferentes lugares.

Em relação às práticas culturais, os PI2 e PF2 apontam que hoje os alunos no campo preferem praticar a cultura urbana ao invés de preservar a cultura do campo. Para PF1, os alunos cujas raízes pertencem ao campo e as condições socioeconômicas são favoráveis conseguem ainda optar por trabalhar e viver no campo. Porém, a maioria dos alunos da escola que retornam da cidade para o campo “querem voltar para a cidade”. Na visão deles, o “campo seria um local de atraso”. Além disso, faltam-lhes condições para sua permanência.

Os sujeitos da pesquisa relataram que a proposta curricular da escola contempla apenas os conteúdos de base, comuns a cada disciplina. A PI1, por exemplo, especificou como conteúdos do currículo: interpretação e gramática de Língua Portuguesa, operações e frações de Matemática e história de Mato Grosso do Sul, presentes nas disciplinas de História e Geografia.

Consoante ela, a PI2 pondera que são os mesmos conteúdos ofertados no currículo da escola urbana. Ao exemplificar, refere-se que o livro adotado na escola do campo é o mesmo livro didático de uma escola do centro da cidade de Campo Grande. Subentende-se, então, que os conteúdos adotados no currículo são os mesmos da cidade. Por isso, na agenda dos movimentos sociais do campo, a luta para consolidar uma educação específica ao contexto tem sido permanente como

nos ensina Machado.

> No presente, há uma consciência de que não basta o simples acesso ao saber sistematizado se esse é alheio à realidade local e a identidade dos sujeitos do campo, há também uma luta para se consolidar uma educação apropriada ao contexto do campo e a clareza de que as perspectivas de um futuro melhor têm necessariamente, que ser construídas no presente, a cada dia vivido pelos sujeitos do campo (MACHADO, 2008, p. 191).

Para o PI2, apesar de alguns sujeitos buscarem adequar o currículo, na tentativa de incluírem o contexto do campo com uma educação apropriada e atividades específicas, os conteúdos acabam sendo alheios à realidade local e às identidades dos sujeitos. Mesmo os materiais pedagógicos, como os livros didáticos elaborados pelo MEC, como a coletânea recente publicada *Girassol – Saberes e Fazeres do Campo*, não diferencia de outros materiais didáticos existentes. Na análise de PI2, "[...] é como qualquer outro livro didático".

A PF1 demonstrou dificuldade em compreender a questão, citando apenas as disciplinas. Por seu lado, a PF2 partilha da mesma opinião de PI1 quanto aos conteúdos ofertados no currículo da escola do campo serem os mesmos da escola urbana. Seu discurso serve de base para PI2, quando fala que alguns professores, preocupados com essa questão, vem "tentando" aproximar os conteúdos do currículo a cultura local, numa tentativa de inclusão.

Nesse sentido, Giroux (1997) aponta que a cultura escolar é um lugar onde os diferentes grupos sociais se definem e se excluem mutuamente, numa batalha por significação. Para Giroux (1997), o controle social com base nas teorias sociais apresenta críticas ao currículo como um mecanismo que seleciona conteúdos para o crescimento individual e, portanto, apenas a emancipação dos sujeitos. Ele vai além ao proferir que:

> [...] é possível encaminhar força latente de resistência de alunos e professores para organizar uma proposta curricular com conteúdo explicitamente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais e dominantes, ou seja, por meio da consciência do papel de controle e dominação, exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais, é que as pessoas podem se tornar emancipadas ou libertadas do poder e do controle (GIROUX, 1997, p. 50).

Ao fazer novamente menção à pedagogia "radical" de Giroux (1997), Silva (2010) propõe a emancipação como uma tomada de consciência política pelos

sujeitos. A partir do momento em que os grupos dominantes consideram apenas o caráter histórico e político do conhecimento curricular, tem-se como resultado a reprodução das desigualdades e a “celebração” das diferenças sociais e culturais entre os sujeitos.

Por isso, ao falar das diferenças, temos que falar também das identidades sociopolíticas e culturais de um grupo, condição primária para a subjetividade. Dessa forma, o particular que arremete ao diferencial de um povo pode expressar sempre algo de universal. Assim como o particular só se realiza na relação com o universal, as teorias das políticas curriculares só se satisfazem numa relação com a prática metodológica proposta pela escola.

Em relação à práxis metodológica, a PI1 se ateve à sua função, pois auxilia alunos com necessidades especiais (PNE). O PI2 disse que planeja atividades conforme o referencial curricular da REME. A PF1, fazendo menção à sua “prática” metodológica, fala que falta uma relação entre a teoria das universidades e a prática cotidiana, aquilo que de fato ocorre na escola. Na realidade, existe uma dificuldade em relacionar a prática com a teoria.

Para os sujeitos, hoje vivemos numa sociedade tecnológica na qual a didática do livro está ultrapassada, porém presente. Nesse contexto, a PI2 diz que tem buscado novas alternativas de ensino, aliando a educação à tecnologia. A PF1, tentando reverter à cultura do livro didático, busca no uso de aparatos tecnológicos (computador) e no conhecimento prévio que o aluno tem sobre a realidade formar conhecimentos científicos.

Falando sobre sua práxis metodológica, os alunos da PF1 apresentaram um trabalho sobre a pecuária na EMBRAPA, cujos resultados foram positivos e inovadores, no sentido de propostas diferenciadas de ensino, pois foram levados em consideração os interesses dos alunos e a realidade campesina. Por isso, fazendo alusão a Paulo Freire, o PF2 acredita na necessidade de questionar o conteúdo a ser trabalhado, para que o aluno reflita sobre a cultura do lugar onde vive.

Quando perguntamos aos sujeitos se sua escola é igual ou diferente da escola urbana, todos responderam que em termos de currículo e conteúdos a escola é igual à urbana, mas em se tratando de cultura são espaços diferentes. No discurso dos sujeitos, evidencia-se que o campo cultural deveria ser um fator de diferenças entre a escola do campo e a escola urbana, pois tem sido motivo de debates e tentativas de mudanças na educação.

A PI1 pondera que a solução encontrada por alguns professores é fazer “adaptação” dos conteúdos, inserindo no currículo “algo” da região. Ainda na fala da PI1, outro fator de diferença é a “mobilidade” dos alunos, o que atrapalha o andamento do trabalho pedagógico do professor e acarreta prejuízo para o próprio aluno, com o não cumprimento total ou parcial dos conteúdos propostos no currículo.

Para a PI2, em termos prescritivos de conteúdos e políticas curriculares, a escola do campo é igual à urbana. A diferença está na localização (de difícil acesso) da escola, que exige “muito compromisso” e sacrifício do profissional. Para a PF1, o professor que se dispõe a lecionar na escola do campo encontra alunos de perfis diferentes. Por essa razão, deve ter um perfil diferente do professor da escola urbana.

Leiamos o discurso de PF2:

> Porque todas as nossas propostas pedagógicas, todos nossos projetos, as nossas capacitações pedagógicas, elas têm refletido uma visão urbana, de uma forma geral. Porém, como nós estamos inseridos no campo, temos dificuldades em fazer uma adaptação. E nós nem sempre conseguimos fazer essa adaptação.

O discurso do PF2 é consoante ao discurso de PF1 quanto ao perfil do professorado, sustentando que a escola do campo tem uma proximidade muito grande com a escola urbana. Ele acredita que os conteúdos do currículo deveriam ser diferenciados. Entretanto, para ele, existe uma dificuldade dos professores em fazer o que chamou de “adaptação”. Em contrapartida, Arroyo, Caldart e Molina (2008), pontuam que antes as políticas de educação tinham uma preocupação em fazer adaptação, mas apenas no sentido de tornar a educação escolar acessível e ajustada.

Nesse sentido, fica evidenciada uma dificuldade dos professores em compreender o sentido empregado nos termos: adaptação e adequação, que tem gerado controvérsias inclusive entre os próprios pensadores do campo curricular. Porém, vale a ressalva que nesse estudo optamos pelo uso do termo adequação, no sentido de reforma curricular, ou seja, afirmar mudanças, já que a própria LDB (1996) abre precedentes no Art. 28.

Assim, os sujeitos acreditam que uma forma de realizar adequação do currículo, seria ofertar ao aluno na íntegra os conteúdos da cultura local e conteúdos universais previstos da base nacional comum. Dessa forma, o acesso aos

conhecimentos obrigatórios em nível nacional, enquanto direitos, estariam sendo garantidos e respeitados, pois segundo afirmações dos sujeitos, PI1 e PI2, o aluno não dispõe de nenhuma certeza de que passará toda a sua vida no campo ou na cidade.

Os PI1/ 2, usando o termo “adequação”, apontam que uma forma seria pela inserção de novas disciplinas na grade curricular, cujos conteúdos reportassem ao trabalho do campo, como agropecuária. PF1/ 2 acreditam que a adequação do currículo pode acontecer se levar em consideração o “regionalismo”– a cultura da região, polissêmica em especificidades regionais, mas passível de serem contempladas.

No discurso da PF1, uma escola agrícola poderia contemplar as especificidades pela inserção de disciplinas específicas na grade curricular da escola do campo. O sujeito discute que nessa direção o MEC inseriu no ano de 2014, no currículo da educação do campo duas disciplinas específicas: Práticas Ambientais e Práticas do Campo. Porém, para o PF2, é necessário inserir também “conteúdos específicos” do lugar, pois a escola do campo tem respirado atualmente “apenas conteúdos urbanos”.

Então, questionamos os sujeitos do campo sobre quais conteúdos seriam relevantes no currículo de hoje. Os discursos foram unânimes no que se refere a conteúdos que contemplem atividades práticas vividas e interesses dos próprios alunos, enfim, voltados para o contexto do campo, o trabalho e a cultura do campo. O PI2 não soube responder, dizendo que não fazia ideia de quais conteúdos poderiam compor o currículo da escola do campo.

Machado (2008) considera que pensar os conteúdos necessários na composição do currículo significa também refletir a organização pedagógica do trabalho escolar operacionalizado no projeto político. Portanto, exige pensar as metodologias e os saberes essenciais a serem definidos pela escola, com base nas necessidades e interesses dos educandos em conhecer ou aprender ao longo de suas etapas do ensino escolar. Machado diz que cabe à escola do campo:

> [...] permitir articulação de conteúdos ditos ‘escolares com esses outros saberes que ocorrem fora da sala de aula, no mundo do trabalho e das relações sociais entre os sujeitos. Cabe organizar sistematicamente o trabalho pedagógico para evitar o espontaneismo ou pragmatismo (MACHADO, 2008, p. 197).

Para Machado (2008), é importante que se pense um projeto pedagógico que objetive a formação da criança e do jovem do campo na perspectiva do desenvolvimento sustentável e coletivo do campo, que incorpore a agricultura camponesa e a agroecologia popular, sempre levando em consideração seus interesses. Conforme os discursos dos professores, os alunos do campo, em sua maioria, se interessam por aparatos tecnológicos, principalmente os celulares.

A mídia novamente entra em questão, junto com as vivências dos alunos, pois é algo que os professores julgam necessário incluir no currículo como conteúdos específicos para a escola do campo, sem perder de vista a inclusão digital. Na opinião da PI1, a escola precisa rever sua posição quanto ao uso das tecnologias como artefato de inclusão, já que mídia encurta os espaços e altera as formas de interação social, conforme abordamos nas explicações de Canclini (2008).

Nessa direção, quando questionados sobre aquilo que julgam ser uma necessidade de inclusão no currículo escolar, a PI2 respondeu que "[...] o ensino precisa ser mais autônomo e a aprendizagem menos mecanicista e mais voltada para os desafios práticos da vida". A PF1, mais crente na formação técnica, aponta para uma escola agrícola. O PF2 sugere "[...] incluir atividades extracurriculares, direcionadas às aulas prática que apresentam relação com a vida".

Para Moreira e Silva (1995), é preciso ter clareza dos conhecimentos pretendidos no currículo e ensinados nas escolas, pois, dependendo da seleção feita, eles têm servido para consumar o projeto cultural hegemônico. A partir desses conteúdos, são formadas as identidades do sujeito com diferentes aptidões, dependendo do grupo social que ocupa. Ainda para Moreira e Silva,

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparecem nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos, concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, que tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidencia apropriada de aprendizagem [...] (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 59).

Segundo os autores e os sujeitos da pesquisa, sempre existe por trás da trama social uma política curricular do conhecimento oficial que exprime as tensões e os conflitos de interesses de um grupo. Alguns veem os conhecimentos que são os conteúdos do currículo simplesmente como descrições estáticas e neutras de

mundo; outros, como concepções elitistas que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros. Todavia, nos ressentimentos da presença de uma política curricular para a escola do campo como forma de uma política cultural.

Assim, encerramos este capítulo e abrimos as considerações finais em consonância com a visão de Oliveira e Destro (2005), que apontam para uma política da diferença cultural imbuída de projetos culturais que produzam tensões em torno da construção de significados no currículo escolar. Existe, pois, um novo olhar para a política curricular no tocante à diferença cultural, desde que acrescentemos ao nosso modo de pensar o campo a questão contra hegemônica do currículo da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar se o currículo construído por uma escola do campo, situada na zona rural de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, atende às peculiaridades da vida e contempla as identidades e diferenças culturais de seus educandos. Dessa forma, buscamos saber também, se as diretrizes e ações propostas contemplam uma adequação do currículo, para atender às especificidades da educação do campo.

Para tanto, procuramos identificar nos discursos dos sujeitos – gestores professores da Escola do campo Polo – se os saberes promulgados no currículo atendem as diferenças culturais e a constituição das identidades. Além disso, analisamos a maneira como os sujeitos dessa escola promovem adequação curricular, no sentido de materialização dos saberes campesino.

Este trabalho investigativo desafiou nossa condição em saber lidar com a subjetividade, os diferentes conceitos e os entendimentos dos nossos colegas professores, no sentido de manter o distanciamento necessário para realizar a análise crítica solicitada pela pesquisa. Tivemos, então, que nos orientar pelo estranhamento, mediante o esforço, por vezes excessivo, de transformar uma situação familiar n'outra estranha, para melhor apreender as informações e situações.

Em seguida, filtramos com apoio de referencial teórico e procedimentos metodológicos de análise – o discurso – não apenas como fala, mas escrita e ações, para discutir a problemática de forma crítica e respeitosa para com os participantes. Neste percurso, estudamos o currículo da educação do campo e buscamos problematizar os discursos dos sujeitos da pesquisa sobre a elaboração de uma proposta política de adequação curricular que seja específica, a fim de atender às especificidades, as identidades sociais e culturais da diversidade existente no cenário rural de Mato Grosso do Sul.

No cenário atual, as discussões apontam que a educação do campo continua em posição periférica, à margem do processo de inclusão, em situação de esquecimento. Isso nos suscita dizer que o grito da educação como um direito universal foi proclamado, porém na prática não incluiu as especificidades do campo. No plano das relações sociais e culturais, persiste a lógica do interesse urbano (o

centro) sobre o rural (a margem). Por um lado, o discurso do agronegócio, da inovação traz como reflexo a dominação do urbano perante o campo. Por outro, o esvaziamento do campo se dá pelas políticas compensatórias de assistência social e interesse legítimo dos jovens na inserção e inclusão digital, questão evidenciada nos discursos.

Contraditoriamente, no pensamento de pesquisadores e de professores, sobressai, ainda, a figura atrasada do camponês que deve agarrar-se ao modelo agroindustrial para não ser extinto. Para alguns, a saída reside na criação de um projeto de educação básica que preste atenção às matrizes culturais do camponês e, sobretudo, à cultura da vida na terra. Para outros, a grande questão do campo: é como vincular a educação e a cultura? Essa tem sido a bandeira de alguns segmentos sociais que reivindicam políticas de educação específicas, ancoradas na cultura campesina.

A discussão atual que envolve a modalidade educação do campo no âmbito decisório das políticas públicas de educação tem adquirido força e amplitude nas vozes dos movimentos sociais que compartilham do ideal por uma educação *do* e *no* campo. No entanto, a educação do campo, enquanto educação rural esteve relegada ao esquecimento e à simplificação de seus saberes, em face de outros interesses que não unicamente os educacionais.

Dessa forma, se aposta em uma proposta de política curricular com a adequação de conteúdos para atender a educação do campo. Nessa visão, busca-se romper com o paradigma binário educação campo-cidade, compreendendo esses dois espaços como complementares (um *continuum).* A visão de campo como espaço peculiar confere à educação o papel de fortalecer a identidade dos sujeitos, numa ideia de complementaridade, na qual o campo não vive sem a cidade, que não vive sem o campo.

Na visão de uma relação híbrida é preciso transitar entre ambas as culturas e interesses, pois os diferentes espaços carregam traços identitários distintos e ao mesmo tempo complementares. Pela lógica que integra o seu funcionamento, há traços do mundo urbano incorporado no modo de vida rural, bem como do mundo camponês que vem sendo resgatados do sufoco sofrido com o avassalador processo de urbanização. Porém, é inegável o fato de que o funcionamento de um espaço depende do outro.

Por isso, não devemos polarizar a dicotomia das relações existentes entre

campo-cidade, mas podemos problematiza-las, sem deixar que a educação perca de vista, os processos identitarios e culturais. Nesse sentido, precisamos discernir o papel da escola no campo e na cidade, de modo a tornar seu ensino uma tarefa específica, a partir de uma proposta adequada, tendo em vista, atender um aluno de outras culturas e múltiplas identidades.

Nesse sentido, argumentamos que não se trata apenas de uma proposta de adequação pura e simples, no sentido de promover a adaptação do currículo da escola do campo ao currículo da escola da cidade, pois essa seria uma forma de imposição de uma cultura sobre a outra, portanto, apenas mais uma medida compensatória e excludente. Defendemos sim, a ideia de problematizar as diferentes identidades socioculturais a partir da inserção de uma proposta política de adequação curricular específica, que seja híbrida isto é que transite entre culturas, atenda os diferentes interesses e problematize a complexidade da vida campesina na contemporaneidade.

Assim, na construção da proposta curricular, enxergamos a necessidade de incorporar no currículo as matrizes culturais dos sujeitos camponeses como forma de se contrapor à cultura hegemônica, que impõe valores urbanos no currículo escolar do campo. Afinal, a cultura hegemônica tem tratado os saberes e conhecimentos da cultura popular de forma romântica e depreciativa. Daí que, ainda hoje, impera um modelo de educação básica para o campo em que as políticas compensatórias pensam e transportam os currículos da cidade.

Numa perspectiva sociocultural plural, a adequação ou reforma curricular deve articular os interesses dos diferentes grupos: os movimentos sociais, os professores e os pais, mediante uma construção coletiva. Os discursos dos sujeitos da Escola Polo evidenciam a ausência de uma proposta curricular específica e também que a educação do campo, ancorada num modelo pronto de diretriz curricular, oferece conteúdos obsoletos, sem levar em consideração sua realidade da escola urbana.

Em razão disso, os sujeitos têm buscado fazer “adaptação” do currículo, mas apenas no sentido de ajustamento da educação escolar, ao invés de uma proposta de adequação curricular, política e cultural. Apesar da polissemia e complexidade do currículo, entendemos que ele deve ser tratado além das tensões sociais e transitar pelos campos culturais e políticos, enfatizando o acesso a informações, aos saberes e conhecimentos. Nesse currículo contextualizado, os conteúdos pretendidos devem

ser significativos, isto é, relacionados aos interesses da comunidade escolar e a vivência do educando.

Nesse sentido, aferimos que no currículo deve expressar e valorizar as diferentes vivências, pois entendemos que a vivência é a diferença. E que a diferença está na vivência. Porém, é preciso dizer que na prática, estas não têm sido levadas em consideração, porque têm faltado na escola do campo políticas curriculares híbridas e iniciativas de seus atores na construção efetiva de uma Proposta Política Pedagógica (PPP) que aborde as diferenças.

Afinal, a educação é um ato politizado, consumado na participação de todos. No entanto, o que se evidencia nos discursos é que a escola do campo pesquisada necessita construir um PPP que atenda os diferentes interesses e especificidades do educando. Na opinião destes, o projeto existente consiste numa “cópia pronta” da proposta da escola urbana, cujas adequações ou inserções da cultura e do modo de vida campesino ainda não são substanciais.

Na visão destes, ainda estamos engessados em políticas direcionadas ao modelo urbano de educação, que tem dificultado a criação de um projeto pedagógico coerente com as questões da vida campesina. Essa situação tem contribuído drasticamente para alimentar a negação e dificultar a construção de uma política da diferença cultural que conceba o direito à identidade social e cultural dos sujeitos que vivem *no* e *do* campo.

Logo, podemos dizer que senão há participação da comunidade na elaboração do PPP de uma escola, então, temos que este é apenas “mais um documento” escolar. Ao considerar que o PPP é um norte, que alicerça o trabalho de qualquer escola, podemos aferir que a escola pesquisada caminha “às escuras” em relação à inserção do campo com suas especificidades. Além disso, também não encontramos na proposta curricular da escola a inserção de conteúdos que materializem as diferentes identidades dos estudantes e suas vivências, que são as diferenças sociais e culturais.

É notório que, pensado por esse viés, o currículo da escola do campo estudada não reconhece as especificidades da diversidade. Os conteúdos prescritos são os mesmos da escola urbana e tem a função de habilitar os sujeitos para o modelo de produção agroindustrial. Nesse sentido, a escola do campo é pobre, à medida que prioriza saberes e conhecimentos utilitários. Por um lado, sabemos que apenas ler e contar, já não responde mais aos dilemas sociais contemporâneos. Por

outro, aprender apenas a lidar com a enxada ou ordenhar também não é garantia de *status quo*, pois essas são marcas históricas do Brasil, país de realidade eminentemente agrícola.

A visão utilitarista explica o reducionismo curricular da escola do campo estudada, que se esqueceu de incluir no currículo elementos da cultura campesina. Entretanto, os Estudos Culturais nos ajudam a questionar tanto a visão elitista de currículo quanto a negação ou mascaramento de aspectos da cultura campesina, problematizando os estereótipos que têm servido apenas para alimentar as diferenças e naturalizar as identidades, sem problematizar as relações de poder presentes.

Para desconstruir esse processo de naturalização do currículo, devemos entendê-lo como um artefato cultural de inclusão ou exclusão. A escola do campo deve incorporar em seu currículo aspectos da cultura local, como os saberes e conhecimentos construídos socialmente, baseados nas experiências vividas dos sujeitos. Assim, entendemos que *os sujeitos de direitos* têm direito a uma educação do campo pensada desde sua realidade e com sua participação, vinculada as necessidades particulares.

Por esse viés, as proposições políticas dos textos estudados e a visão dos sujeitos apontam para a adequação de um currículo específico de uma base nacional comum, a ser complementada pela escola, por uma parte diversificada, exigidas características regionais: a cultura local e o modo de vida campesino. Nos discursos, a vivência emerge como um fator de diferença cultural que deve contemplar a construção de um currículo específico, no sentido de híbrido para atender as múltiplas identidades da diversidade.

No entanto, essa situação nos leva a refletir, porque que a escola do campo não tem questionado as diferenças da diversidade no currículo, sendo responsável pela implantação das políticas curriculares. No mínimo nos instiga pensar também: se as Leis atuais prediz a educação do campo levar em consideração as especificidades e/ peculiaridades dos sujeitos atendidos, promovendo adequação curricular, porque na prática cotidiana escolar isso não acontece? Ou então, outra questão: se nos discursos dos sujeitos emerge a política da diferença, porque as especificidades estão ausentes no currículo e não são contempladas na ação pedagógica conforme intenções? Porque há lacunas entre a elaboração e a implantação destas políticas curriculares? Serão decorrentes de mecanismos de

exclusão e de relações de poder?

Enquanto princípio orientador para construção de uma proposta de política curricular da diferença, os textos legais recomendam que o currículo da escola do campo reporte-se às diferenças, desenvolvido a partir das mais variadas formas de construção do espaço físico - o território e, espaço simbólico - a cultura e os sujeitos. Os discursos também, nos revelam que o currículo deve prestar atenção às questões étnico-raciais e culturais da diversidade. O acesso à tecnologia, o desenvolvimento do potencial criativo, a inovação, o trabalho e o empreendedorismo, para a sustentabilidade dos jovens e seus familiares.

Assim, aferimos que a Escola do campo Polo não tem feito adequação de conteúdos do currículo escolar. Aliás, o currículo ofertado contempla apenas a prescrição de conteúdos urbanos, o que legitima uma prática excludente de educação. Nesse modelo de educação básica presente no campo, o currículo, se torna um documento forjado das identidades, que serve apenas para celebrar as diferenças, à medida que os conteúdos prescritos encontram-se aquém de sua realidade. Dessa forma, podemos dizer que o currículo proposto para a escola do campo é mero apêndice das decisões tomadas na escola da cidade, que preferencialmente, prescreve conteúdos apenas de sua realidade, fato comprovado nos livros didáticos, inclusive as supostas obras específicas.

Cabe ponderar que privilegiar a seleção de conhecimentos e não outros é uma operação de poder. Afinal, optar por contemplar certas identidades ou subjetividades dentre as múltiplas possibilidades é uma operação de poder. Por isso, as teorias sociais apontam que o currículo não é produto puramente de conhecimentos e saberes, mas de relações interessadas de poder, que responde inevitavelmente pelas nossas identidades e diferenças.

Neste estudo, entendemos que existe uma dificuldade no campo educacional e cultural em definir o currículo, em decorrência da polissemia de significados, mas também por ser um construto social, político e cultural. Entretanto, diante das inúmeras faces e arenas onde o currículo é negociado, compreendemos a necessidade de tratá-lo em diferentes âmbitos. Afinal, o currículo é definitivamente um espaço de conhecimento, identidade e poder.

Se o currículo é uma construção sociocultural em que alguns saberes e conhecimentos são validados por interesse da cultura hegemônica, defendemos então, à necessidade de uma desconstrução dessa visão linear de política curricular

para uma visão de política cultural. Dessa forma, reforçamos a imprescindibilidade de uma análise das relações de poder, na tentativa de reinventar o currículo como um construto político e cultural.

O currículo é um documento de nossa trajetória vida. Por isso, nele deve constar, a partir do processo discursivo de seus atores, nossas identidades e diferenças. Assim, o currículo responde tanto pelas questões das identidades quanto as diferenças. Nessa relação, a identidade só existe numa relação de dependência em que a diversidade cultural não pode ser apenas excluída ou celebrada, mas questionada em suas diferenças.

Partilhamos dessa concepção crítica, que objetiva tornar o currículo um artefato cultural das questões sociopolíticas e culturais, no qual a construção da identidade é um processo contingente e relacional. Nesta, o currículo é artefato de inclusão/exclusão que serve não apenas para celebrar a diferença, mas também para questionar o reconhecimento dos aspectos sociais e culturais das múltiplas identidades e interesses.

Nas vozes dos sujeitos registramos a unanimidade sobre a inadequação curricular da escola do campo, na medida em que os saberes e conhecimentos promulgados não contemplam a identidade e diferença sociocultural da diversidade dos trabalhadores: carvoeiros, assentados e produtores rurais. Embora as leis predigam reformas, no sentido de adequações, até o presente momento, as mudanças realizadas se reduzem a questões de adaptação, no sentido de ajustamentos da educação - calendário letivo; meras tentativas de adequação, como experiências alternativas – hortas; ou então, permanecer apenas na prescrição de conteúdos da cidade – livros didáticos.

O fato é que o currículo materializado nas práticas e, mais nitidamente, no livro - texto, com todas as noções e os conceitos voltados apenas à realidade da escola urbana, continua intencionalmente a servir como referência exclusiva para o trabalho desenvolvido na escola do campo, o que se constitui em hegemonia cultural e curricular. Então, continuamos a refletir: porque é tão difícil mudar essa prática?

As possíveis respostas para esta questão podem ser decorrentes de múltiplos fatores: político, das relações de poder, cultural, decorrentes da formação de professores e gestores escolar. Neste percurso investigativo, encontramos um convite desafiador para mudar, contrariando a radicalização presente das propostas curriculares presentes na escola, que tem assumido uma função social, seletiva e

excludente, principalmente no que se refere à adoção de um currículo hegemônico. Porém, nos relatos produzidos os sujeitos acreditam que mudar é possível, a partir de uma postura contra a hegemonia curricular e cultural. Para isso, a escola do campo deve potencializar as diferenças socioculturais partir da adequação do currículo: propor conteúdos que materializem as vivências.

Nesse sentido, acreditamos que a inserção da cultura local na parte diversificada do currículo, mas sem perder de vista a cultura universal na base comum, seja de fato uma necessidade para uma escola que tem respirado apenas conteúdos urbanos e que em termos de funcionamento e organização pouco se diferencia da escola urbana, mesmo porque, as opiniões dos sujeitos foram unanimes de que o currículo é uma copia do modelo urbano.

Dessa forma, o currículo oficial, nega as diferenças, à medida que exclui, homogeneíza e não reconhece a diversidade. Afinal, a escola responde pelo processo formador de seus sujeitos: suas identidades sociais e culturais. Estas não podem ser apenas celebradas ou constituídas como desejadas, mas reconhecidas como identidades múltiplas e questionadas em suas diferenças. Nos discursos proferidos, fica perfeitamente visível, o avanço das políticas em torno da necessidade de pensarmos uma política curricular específica, voltada para uma política da diferença social e cultural que questione a diversidade presente no cenário rural.

Então, mais uma vez, precisamos refletir porque esses discursos não se materializam na prática, na natureza de um currículo específico, já que são expressos dentro da intencionalidade das Leis, que abre precedentes para uma adequação? Será que as políticas curriculares têm sido prescritivas e centralizadoras, a ponto de faltar aos atores escolares poder de criação? Seria, a integração escola-comunidade uma forma de viabilizar a participação de todos, para prever medidas de adequação dos conteúdos homogeneizantes?

Todavia, se o currículo da educação do campo, tem sido prescritivo e homogeneizante, desassistido de uma política da diferença cultural, já que os conteúdos são os mesmos da cidade e não contemplam elementos da cultura campesina, então, cabe à escola pensar políticas curriculares específicas (híbridas), ou adequar a existentes, para que não sejam apenas meros discursos e textos. Afinal, a cultura não é mais monolítica e nem monopolizada, pertencente a um espaço/ outro, mas plural e híbrida que deve compor o currículo no cotidiano

escolar.

Pensar o currículo frente aos desafios do cotidiano escolar é assumir o deslocamento da cultura no plural. Afinal, na contemporaneidade, a escola do campo é detentora de uma realidade plural, com influência da cultura de massa e das tecnologias que têm impactado o campo nos últimos anos. Por isso, só faz sentido estudá-la em face ao inexorável processo de hibridização cultural. Em suma, parece não haver indícios de hibridização cultural na escola do campo pesquisada, pois na prática a cultura campesina não se expressa como poder discursivo, continua esquecida e silenciada no currículo.

Contudo, temos um currículo oficial com conteúdos apenas urbanos, sendo praticado na escola do campo, que tem se esquecido da possibilidade de adequação para atender as especificidades, as identidades e as diferenças da população. Portanto, enfatizamos o desafio de elaborar um currículo específico, centralizado nas diferenças, já que a diferença está justamente na vivência, que por sua vez, é a própria diferença sociocultural. Assim o currículo não pode ser apenas discursos e textos, mas um “documento das identidades”.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, José Carlos. *O educador a caminho da roça:* notas introdutórias para um conceito de educação rural. Campo Grande: Ed. da UFMS, 1986.

APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antonio (Orgs.). *Paulo Freire:* Política e Pedagogia. São Paulo: Porto Editora, 1998.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo.* Tradução de C. E. F. de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Série Prática Pedagógica).

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BATISTA, Francisca Maria Carneiro. *Educação Rural:* das experiências à política pública. Brasília, DF: Editorial Abaré, 2003.

BRASIL. *Referenciais para uma política nacional de educação do campo*: caderno de subsídios. Brasília, DF: MEC/SECAD – Grupo Permanente de Educação do Campo, 2004.

_____. Câmara dos Deputados. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988.* 17. ed. Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação/Coordenação de Publicações, 2001.

_____. Senado Federal. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394,* de 24 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1998.

_____. *Panorama da Educação do Campo.* Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. *Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo*. SEMINÁRIO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, Curitiba, PR, Papirus, p. 1-15, 2004.

BRASIL. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília, DF: MEC, 1993. (Versão acrescida, 136p).

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). *Educação do campo:* identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas:* estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Ensaios Latino-Americanos, 1).

CARVALHO, Diana de Carvalho; GRANDO, Beleni Salete; BITTAR, Mariluce (Orgs.). *Currículo, diversidade e formação*. Florianópolis: Ed. da EFSC, 2008.

CERTEAU, Michel. *A cultura no plural.* Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. *A invenção do cotidiano escolar*: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II:* outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais: uma introdução In: SILVA, T.T. (Org). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONTANA, Deise Leandra. *Adaptações no ensino de matemática:* uma análise da prática dos educadores do campo. Curitiba, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná.

FORQUIN, Jean Claude. *Saberes Escolares:* imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Porto Alegre: Teoria e Educação, 1992. (n.5).

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso.* São Paulo: Loyola, 1996.

GHEDIN, Evandro. *Educação do Campo:* epistemologias e práticas. Campinas, SP: Cortez, 2012.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais:* rumo à Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed. 1997.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.* 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do campo e diversidade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 1, 141-156, jan./jun. 2010.

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.

MANFIO, Elisandra; PACHECO, Luci Mary Duso. Um olhar sobre a formação do professor no cenário atual da Educação do Campo. *Pedagogia em Questão.* n. 04, 2006.

MELO, José Carlos de. *Por entre as águas do sertão:* currículo e educação ambiental das escolas rurais do Jalapão. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Avaliação por triangulação de métodos:* abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz, Tadeu da (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade.* São Paulo: Cortez, 1999.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

OZERINA, Victor de Oliveira e DESTRO e Denize de Souza. *Política Curricular como Política Cultural:* uma Abordagem Metodológica de Pesquisa. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, p. 150, Jan /Fev. /Mar /Abr. 2005.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, DF,1998.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 2011-2020.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÂO. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Mato Grosso do Sul, 2006-2016.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÂO. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei n. 4.507, 2007. Campo Grande/MS.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J; ROCCKWELL, E. (Orgs.). *Pesquisa participante.* Tradução de Francisco Salatiel A. Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. *O currículo:* uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: 2000.

SILVA, R. H. D. da. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: uma leitura comparativa, a partir da temática da educação escolar indígena. In: KOLLING, E. J. *et al* (Orgs.). *Educação do campo:* identidade e políticas públicas. Coleção por uma educação do campo, n. 4, 2002.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. (Org.). *Currículo: Teoria e História.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. *Identidade e Diferença:* a perspectiva dos Estudos Culturais. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WHITAKER, D. ANTUNIASSI, M. H. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para a sua estruturação. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, Papirus, n. 33, p. 10-42, 1993.

APÊNDICES

1 QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO AOS PROFESSORES E GESTORES DE UMA ESCOLA DO CAMPO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD – MS

Este questionário tem por objetivo coletar dados para um estudo de mestrado UFGD – MS. Solicito sua colaboração e informamos desde já que será mantido o sigilo sobre sua identidade.

1.1 Perfil do Entrevistado

Sexo: _____

Moradia:_____

Idade:

( ) Menos de 20 anos

( ) 21 – 39 anos

( ) 40 – 60 anos

( ) 61 anos ou mais

Tempo de magistério:

( ) Menos de 01 ano

( ) Entre 02 a 05 anos

( ) Entre 06 a 10 anos

( ) acima de 10 anos

Escolaridade:

( ) 1º Grau completo

( ) 2º Grau completo

( ) 3º Grau completo

Pós-graduação:

( ) Graduação

( ) Pós-Graduação Especialização

( ) Pós-Graduação Mestrado

( ) Pós-Graduação Doutorado

Estado Civil:

( ) Solteiro

( ) Casado

( ) Divorciado

( ) Outros:_____ Sexo:_____

Renda Mensal:

( ) Entre 02 a 05 salários mínimos

( ) Entre 06 a 10 salários mínimos

( ) Acima de 10 salários mínimos

Tempo de serviço em escola do campo:

( ) Menos de 01 ano

( ) Entre 02 a 05 anos

( ) Entre 06 a 10 anos

( ) acima de 10 anos

2. ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES E GESTORES DE UMA ESCOLA DO CAMPO (GRAVADA)

1- Como você vê as políticas de educação básica para a escola rural?
2- Na sua comunidade, se efetiva o direito à educação e à escolarização no campo? Sim ou não: por quê?
3- Para você existe diferença entre a expressão “escola rural” e “escola do campo”? Qual?
4- Em sua opinião, quais avanços e desafios para uma educação do e/ no campo? Você conhece as diretrizes da educação do campo do estado de MS? E as diretrizes municipais? (Em caso de sim: quais os pontos positivos e frágeis?).
5- Fale-me um pouco sobre a proposta curricular de sua escola. (Qual o seu entendimento por currículo? Houve o envolvimento da comunidade na elaboração curricular?).
6- Qual é a origem de seus alunos? (Oriundos do campo ou zona urbana?).
7- Na sua percepção, com quem seus alunos se identificam? (Fale sobre o estilo de vida: a cultura, carreira profissional, etc. O que eles querem ser?).
8- Quais os conteúdos ofertados na proposta curricular de sua escola?
9- O que você ensina (práxis) aos seus alunos? Como ensina? (O fazer pedagógico, ou seja, sua práxis metodológica).
10-A sua escola é igual ou diferente da escola urbana? Em quê?
11- Qual é a sua opinião sobre adaptação e/ ou adequação curricular? (Em que aspectos: de que forma pode ocorrer? Quais são as especificidades de sua escola?).
12- Quais os conteúdos que você considera relevantes no currículo de sua escola? O que você acha que deveria ser modificado ou acrescido?
13- O que você observa como sendo de interesse de seus alunos?
14- O que você julga ser necessário incluir na proposta curricular de sua escola?
15- Como é a cultura de sua escola? Defina quais são os significados e os valores culturais de sua escola, presentes no currículo.
16- Como é a organização de sua escola? (O tempo, espaço, arranjo das salas de aulas, etc.).
17- A organização de sua escola tem relação com o trabalho desenvolvido na comunidade ou na região? Como se dá a participação das famílias ou da

comunidade?

18- Como é elaborado o Projeto Político Pedagógico – PPP da sua escola? Como os professores participaram na elaboração?

19- Como se dá a formação dos professores na sua escola? A inicial e a continuada? (Quem promove tais formações?).

20- O que mais você gostaria de sugerir ou acrescentar a esta pesquisa?

3 CARTA DE ANUÊNCIA DOS DIREITOS DA ENTREVISTA

Dourados, de de 2014

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, RG_____ SSP/_____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da minha entrevista, dada no segundo semestre de 2014, para o mestrando Aparecido Lino dos Santos usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso a terceiros, que podem ouvi-la e usar o texto final, que está sob a guarda do mestrando acima citado. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente carta.

_____

Assinatura