

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: entre as lutas por uma formação humana crítica e as proposições pós-críticas do educar

CURRÍCULO Y EDUCACIÓN DEL CAMPO: entre las luchas por una formación humana crítica y las proposiciones post-críticas del educar

Cláudio Félix dos Santos¹

Cléber Eduão Ferreira²

Resumo: Na década de 1990 foi construído um movimento educativo composto por movimentos sociais, sindicatos rurais, associações, universidades, Organizações Não-Governamentais que se intitulou "Movimento por uma Educação do Campo". Desta ampla unidade desdobraram-se discussões, estudos, manifestações e conquista de políticas públicas no âmbito educacional para os trabalhadores do campo. Neste artigo analisamos as proposições sobre currículo e formação humana em duas matrizes de fontes, quais sejam: a) os cadernos sobre educação do campo (editados pelo respectivo movimento) e b) A "Proposta curricular para as escolas do campo no território do Velho Chico" (elaborada por educadores e instituições governamentais e não-governamentais nesta região do semiárido baiano). O objetivo deste artigo é analisar a relação entre a perspectiva de formação humana crítica reivindicada pelas propostas de educação do campo aqui estudadas e as influências das perspectivas pós-críticas/pós-modernas no plano da teoria pedagógica nas proposições sobre o currículo para as escolas do campo.

Palavras-chave: educação no campo, luta de classes, currículo.

Resumén: En la década de 1990 se construyó un movimiento educativo compuesto por movimientos sociales, sindicatos rurales, asociaciones, universidades, Organizaciones No Gubernamentales que se tituló "Movimiento por una Educación del Campo". De esta amplia unidad se despliega discusiones, estudios, manifestaciones y conquista de políticas públicas en el ámbito educativo para los trabajadores del campo. En este artículo analizamos las proposiciones sobre currículo y formación humana en dos matrices de fuentes, que son: a) los cuadernos de la educación del campo (editados por el respectivo movimiento) y b) La "Propuesta curricular para las escuelas del campo en el territorio del Velho Chico" (elaborada por educadores e instituciones gubernamentales y no gubernamentales en esta región del semiárido en la provincia de Bahia). El objetivo de este artículo es analizar la relación entre la perspectiva de formación humana crítica, reivindicada por las propuestas de educación del campo aquí estudiadas, y las influencias de las perspectivas post-críticas / post-modernas en el plano de la teoría pedagógica en las proposiciones sobre el currículo para las escuelas en el campo.

Palabras clave: educación en el campo, lucha de clases, currículo.

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre currículo entre os educadores e militantes do movimento por uma educação do campo tem possibilitado análises teóricas e desenvolvimento de experiências em âmbito nacional. Essas proposições reivindicam uma formação de qualidade e que ajude a desenvolver a criticidade das crianças, jovens e adultos nas escolas do campo. Essa perspectiva de formação crítica é deveras multifacetada no interior do movimento. Até onde conseguimos analisar, não há um conceito que unifique a ideia de criticidade ali defendida.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia e Docente no Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: cefelix2@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0545-1102>.

² Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e Assessor de projetos da FUNDIFRAN (Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco). E-mail: clebereduao@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2280-5497>.

Pode-se dizer que a unidade em torno da educação do campo é a necessidade de formulação de concepções, práticas e políticas de educação elaboradas pelos próprios povos do campo. Que emanem de suas necessidades, conhecimentos e experiências visando a superar o antigo modelo de educação rural por meio do qual a escuta e diálogo com o povo camponês era inexistente.

Neste esforço organizativo, emerge nos anos 1990 o Movimento por Uma Educação do Campo o qual tem suas raízes nas lutas pela reforma agrária, especialmente a partir do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A necessidade de teorias e práticas educativas que possibilitassem aos estudantes, professores e militantes camponeses uma visão de totalidade dos processos históricos e do conhecimento da natureza é considerada como fundamental na formação humana no MST. O esforço do MST para a realização desses objetivos fez com que, na década de 1990, este movimento protagonizasse intensas mobilizações e debates, realização de marchas e ocupações. Um dos resultados práticos no tocante ao avanço na construção do movimento por uma educação do campo se deu no ano de 1997, com a realização do I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária. Conforme Ferreira,

O I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária (ENERA / 1997), marcou, de certa forma, a gênese de uma discussão sobre educação do campo que culminaria em outros tantos eventos e conquistas. A I Conferência Nacional Por Educação Básica do Campo, por exemplo, proposta ainda no ENERA pelos educadores/as do MST, foi realizada em Luziânia – GO, em 1998. Naquele momento organismos internacionais (UNICEF e UNESCO) e instituições nacionais (UnB e CNBB) apoiaram o evento. Na II Conferência Nacional, realizada em 2004, uma grande quantidade de movimentos e organizações ligadas aos trabalhadores do campo foi reforçando a caminhada (MAB, RESAB, MPA, MMC, CONTAG, CETA, EFA's etc.). Dentre os debates sobre a efetivação de políticas públicas, nessa II Conferência, há a proposição de cursos de licenciatura para educadores do campo. (FERREIRA, 2015, p. 66)

Os movimentos sociais e sindicais no campo conquistaram um protagonismo no debate político e educacional para e com os trabalhadores e trabalhadoras rurais em diálogo com setores progressistas de intelectuais (ligados ou não a universidade), organismos governamentais, não-governamentais e multilaterais como a ONU.

Esse diálogo entre organizações classistas no campo e intelectuais se deu num cenário em que as chamadas abordagens críticas em educação, com base no referencial materialista histórico, estava em crise. O fim das experiências burocráticas de estado no leste europeu, conhecidas como “socialismo real”, ao agudizar a sua crise e se desintegrar, ampliou uma tendência bastante presente na academia desde finais dos anos 1960 e que se ampliou na década de 1990, qual seja: a agenda pós-moderna ou as perspectivas “pós-críticas”.

De acordo com Wood (1999), o “pós-modernismo” nos marcos da filosofia e das ciências humanas que se reivindicavam pós-críticos das relações sociais burguesas, bem como das proposições e práticas dos partidos comunistas e da própria experiência da burocracia stalinista.

O pensamento pós-crítico, em linhas muito gerais, teoriza e compreende a realidade substituindo a racionalidade, a crítica e o impulso emancipatório por uma perspectiva irracional, a-crítica, fetichizada, sem realizar a crítica radical ao sistema da propriedade privada dos meios de produção, tampouco acreditando na possibilidade de grandes transformações coletivas. Por essa perspectiva, instaura-se “por um lado, o conhecimento instrumental ou técnico-operatório; por outro, a associação vulgar das empirias, um saber-fazer conformado à aceitação do *status quo*. (...) Este modo particular de conhecer, além de condicionado pela prática social restrita, é por ela convencionado.” (MORAES, 2003, p. 18).

Santos (2013), estudando a formação de professores do campo, tendo por referência a Licenciatura em Educação do Campo, chamava a atenção ao que considerou uma contradição entre a defesa de uma perspectiva crítica de formação por parte dos movimentos sociais camponeses - cujo enraizamento estava nas lutas da classe trabalhadora - e a adoção de fundamentos teóricos pós-crítico/pós-

modernistas.

Seguindo esta linha, neste texto analisamos a relação entre a perspectiva de formação humana crítica reivindicada pelas propostas de educação do campo e as influências das perspectivas pós-críticas/pós-modernas no plano da teoria pedagógica nas proposições sobre o currículo para as escolas do campo. Deste modo, nos apoiamos nas formulações teóricas dos cadernos de educação do campo e de uma experiência desenvolvida no interior da Bahia, mais especificamente da região do Velho Chico, semiárido baiano.

2 O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA ELABORAÇÃO TEÓRICA: os cadernos pedagógicos

O Movimento de Articulação Nacional por Educação do Campo mobilizou debates em centenas de municípios e Estados do Brasil. As discussões em encontros, seminários e nas elaborações dos intelectuais do movimento foram registrados nos Cadernos Por Uma Educação do Campo. Dada a sua importância, os analisaremos com foco na discussão da teoria pedagógica que embasa a elaboração de currículos para as escolas no espaço rural. No período de 10 anos (1998-2008) foram publicados 07 Cadernos.

O **Caderno 1** é a sistematização da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. O **Caderno 2**, publicado em 1999, é fruto de um mesmo momento que foi a I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. O **Caderno 3** está dividido em dois artigos: o primeiro escrito por César Benjamin, intitulado “Um Projeto Popular para o Brasil”; e o segundo, de Roseli Caldart, intitulado “A Escola do Campo em Movimento”. O **Caderno 4** foi publicado em 2002. A primeira parte contém a Declaração de 2002; um texto de Roseli Caldart e outro de Mônica Molina. Na segunda parte é apresentado o Parecer 36/2001 do Conselho Nacional de Educação, redigido por Edla de Araújo Lira Soares; as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo aprovadas em abril de 2002, um pequeno texto de Bernardo Mançano Fernandes e outro de Rosa Helena Dias da Silva. O **Caderno 5**, publicado em 2004, dá continuidade ao debate sobre implantação de políticas públicas para o campo. O **Caderno 6** registra as discussões tecidas no I Encontro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na Região Sudeste, sediado em Vitória/ES, no período de 29 e 30 de setembro e 1º de outubro de 2004. Por fim, o **Caderno 7**, publicado em 2008 sob a coordenação direta do INCRA/MDA, publicou artigos que tratam de encontros de avaliação sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. (FERREIRA, 2015)

Destacamos que nos três primeiros cadernos há a defesa de uma educação com base no cotidiano do campo.

[...] o que defendemos é a construção da escola que queremos. Não é de nosso interesse a cópia de modelos, importados, de escolas que não contribuem para a compreensão de nossas realidades. Precisamos construir um projeto que vincule a educação às questões sociais inerentes à sua realidade”. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 66)

O que denominam de realidade do campo configura-se como a experiência imediata presente nas vivências, nos gestos, nas raízes e ancestralidades, nos interesses e referências culturais dos sujeitos do campo constituindo o que Kolling e Molina (1998, p. 24) reivindicam como “educação específica e diferenciada” (KOLLING & MOLINA, 1998, p. 24). Os autores contestam as pedagogias da escola tradicional que estão centradas no ensino do conhecimento formal e nas “aulas aprisionadas”. Os textos destes cadernos criticam as políticas, teorias e práticas educativas hegemônicas as quais desconsideram a realidade, saberes e necessidades dos trabalhadores e povos do campo. (BENJAMIN & CALDART, 2000).

O Caderno 4 foi fruto do Seminário sobre Educação do Campo que aconteceu em 2002, em Brasília. O evento contou com grande participação de universidades, secretarias de educação e movimentos sociais e marcou uma mudança importante na luta ao ampliar o foco reivindicativo da educação básica

para todos os níveis da educação.³ Na Declaração de 2002, que faz parte do Caderno 4, são apontados, além da necessidade de políticas públicas para a Educação do Campo, o princípio que essa educação tenha por base os “saberes dos antepassados⁴” e a “raiz cultural própria” dos povos do campo. Grande parte dos debates deste Caderno se atém ao Parecer 36/2001 e as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo aprovadas em 2002 (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002).

Na segunda Parte do Caderno 4, o primeiro documento é o Parecer 36/2001 do Conselho Nacional de Educação, sistematizado por Edla de Araújo Lira Soares. Esse parecer foi base para elaboração e aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo e é referendado por muitos pesquisadores como um instrumento de luta dos movimentos sociais. Este Parecer propõe uma Educação do Campo centrada nos sujeitos do campo e em suas especificidades culturais. Traz como referência a LDB 9394/1996, no seu artigo 28 que “propõe medidas de adequação da escola à vida do campo” (BRASIL, 1996, p. 32).

Os Cadernos 05, 06 e 07 tratam mais especificamente do acesso da população do campo às políticas públicas⁵. Os artigos analisam os 10 anos de experiências do PRONERA; tratam do conceito de Território Camponês, do Direito e da construção do Projeto Político Pedagógico.

Conforme Fernandes e Molina (2004), bem como em Caldart (2004), as bases do Paradigma da Educação do Campo (antagônico ao Paradigma da Educação Rural) são as atividades e conquistas do Movimento Nacional por uma Educação do Campo. Essas conquistas incluem o Parecer 36/2001 (as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo) e programas específicos⁶ para a educação do campo.

Tanto nos Cadernos de Educação do campo analisados, como na maioria dos textos acadêmicos ou documentos (estatais ou do próprio movimento por uma educação do campo), identificamos a centralidade da especificidade dos chamados povos do campo (seus saberes, experiências, singularidades) como balizadores da teoria, dos currículos e práticas educativas.

Não queremos afirmar com isso que haja uma negação do saber elaborado. Todavia, a referência majoritária são as especificidades dos povos do campo o que tem, em muitos casos, desenvolvido análises que cindem campo e cidade, conhecimento popular e científico/filosófico minimizando a força das determinações da relação capital e trabalho no campo e na elaboração do conhecimento.

Indubitavelmente, no âmbito dos enfrentamentos concretos da luta pela terra e pelas transformações sociais para além do capital, os movimentos do campo desde os anos 1980, ocupam um lugar de grande relevância, sobretudo o MST. Sem estes movimentos aguerridos, a luta pela reforma agrária estaria num patamar inferior ao que está na atualidade. Além disso, estes movimentos pautaram e conseguiram apoio em seus projetos educacionais na modalidade de educação de jovens e adultos, educação básica e educação superior fazendo com que milhares de trabalhadores do campo acessassem o conhecimento científico.

Por outro lado, ao analisar os fundamentos teóricos sobre os quais o movimento por uma educação do campo se apoiava nos anos 1990, identifica-se uma multiplicidade teórica que vai do marxismo à agenda pós-moderna.

³ Importante registrar que a conjuntura política nacional em 2002 apontava para uma possível vitória do candidato à presidente Luís Inácio Lula da Silva, cuja base social majoritária eram os trabalhadores da cidade e do campo e suas organizações. As previsões de vitória se materializaram. Lula foi eleito presidente e implantou, de fato, uma política mais articulada em termos de educação do campo.

⁴ Compreende-se os conhecimentos e costumes populares, ancestrais.

⁵ Fátima Morais Garcia, em análises dos cadernos “Por Uma Educação do Campo”, identificou que os mesmos representam “um conjunto de reflexões e proposições que dão corpo a um projeto de educação para o campo, partindo inicialmente da luta por políticas públicas que venham a ser implementadas e garantidas pelo Estado brasileiro. Além dessa luta pela educação para “os povos que vivem no campo”, também fica claro que o intuito não é viabilizar uma forma de organização social no campo, com perspectivas de romper com o “paradigma capitalista moderno” de formação humana e de produção material da vida” (GARCIA, 2009, 173).

⁶ Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (PRONERA), Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) e Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

A nosso ver, os textos dos cadernos de educação do campo possuem uma forte influência do que Newton Duarte denominou de pedagogias do “aprender a aprender”. Em seus estudos, este autor afirma que as pedagogias do “aprender a aprender” correspondem a uma ampla corrente educacional contemporânea que apresenta, especialmente, quatro posicionamentos valorativos, a saber: 1. Os indivíduos devem aprender por si mesmos estando ausente a transmissão de conhecimentos e experiências por outros indivíduos: no caso o professor. 2. Valorização do desenvolvimento do método de aquisição e elaboração do conhecimento em detrimento do aluno aprender conhecimentos já descobertos e elaborados por outras pessoas. “É mais importante adquirir o método científico que o conhecimento científico já existente” (DUARTE, 2003, p. 8). 3. A atividade do aluno deve ser dirigida para os interesses e necessidades deles próprios e do seu dia a dia. 4. A educação deve preparar os indivíduos para acompanhar a sociedade em mudança. Esse devem atualizar-se sob o risco de ficarem anacrônicos e obsoletos ao mercado de trabalho.

Destacamos ainda as influências da educação popular de base freireana nos cadernos da educação do campo. De acordo com Saviani (2008), a perspectiva de educação popular em freire diz respeito à

[...] uma educação do povo, pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo. Manejam, portanto, a categoria “povo” em lugar de “classe” e tendem a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não depende de condições histórico-políticas determinadas. (SAVIANI, 2008, p. 179)

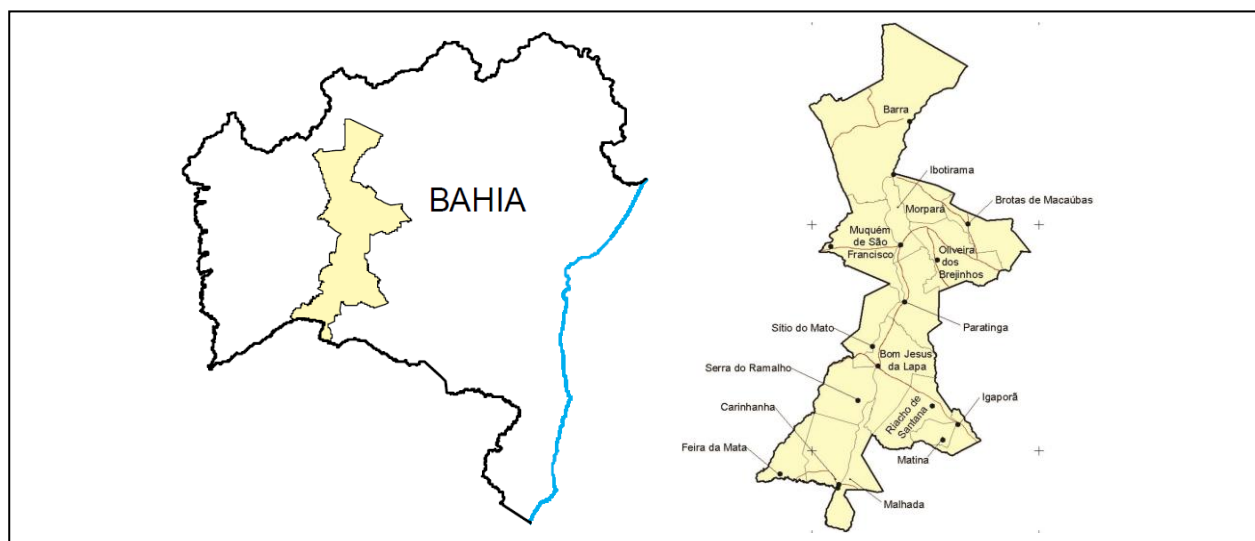
As produções coletivas do Movimento por Uma Educação do Campo contribuíram para o desenvolvimento de experiências específicas de educação para as gerações de camponeses em todo país. No próximo item analisaremos a experiência de elaboração de currículos para as escolas de uma região do sertão baiano, o território de identidade do Velho Chico, visando a analisar a aplicação prática das discussões e lutas pela educação para e com os povos do campo e as influências pós-críticas nesta proposta

3 REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO VELHO CHICO (BA)

O Território do Velho Chico localiza-se no Médio São Francisco, no semiárido baiano. Tem como bioma predominantemente a caatinga e possui pequenas áreas de transição caatinga/cerrado. É banhado pelo Rio São Francisco.

Com base na organização territorial adotada pelos Governos Federal e Estadual nos últimos anos, o Velho Chico compreende os municípios de Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Matina, Malhada, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato⁷.

⁷ O processo de criação dos municípios da região, por exemplo, “se iniciou no período colonial. Observa-se a criação de dois municípios ainda no século XVIII, que são, em ordem de criação: Paratinga (1745) e Barra (1752). Já no século XIX tem-se cinco municípios que são: Carinhanha, Brotas de Macaúbas, Riacho de Santana, Bom Jesus da Lapa e Oliveira dos Brejinhos. Os demais municípios foram criados no século XX”. (GeografAR, 2006, p. 22).

Imagem 1 - Mapa do território do Velho Chico

Fonte: Secretaria de desenvolvimento social, Bahia.

Importante destacar que o crescimento do agronegócio, do desmatamento e crescimento das carvoarias para manutenção de cerâmicas da região e para abastecer as grandes siderúrgicas de estados vizinhos vem causando a morte de dezenas de córregos e riachos.

Desde meados da década de 1970 as organizações populares e movimentos sociais ligados às lutas dos trabalhadores rurais na região foram se ampliando.

Alguns municípios do Território Velho Chico foram *pioneiros* na Bahia em iniciativas ligadas a Educação do Campo. Além do trabalho da Escola Comunidade Rural sediada em Brotas de Macaúbas (1975-1994) e das Escolas Famílias Agrícolas de Ibotirama (1979-1995) e Riacho de Santana (1980-2015)⁸. Destacamos ainda os processos formativos e organizativos desenvolvidos pela FUNDIFRAN (Fundação para o Desenvolvimento do São Francisco) e demais movimentos sociais.

Sobre a educação do campo no território, destacamos a realização do I Seminário de Educação do Campo do território realizado em 2006 no município de Bom Jesus da Lapa. Essas Experiências contribuíram para as discussões e formulações de propostas curriculares na região.

O processo de elaboração de uma proposta curricular para as escolas do campo no território do Velho Chico passou por um rico processo de trabalho coletivo que envolveu projetos de formação continuada de professores com foco na educação do campo e um conjunto de outros projetos que contribuíram com o acúmulo de conhecimento na área. o Projeto de Formação Continuada de Educadores/as do campo, por exemplo, envolveu 1050 educadores e teve como objetivos a elaboração de diagnóstico da Educação do Campo no Território e o desenvolvimento de propostas e ações educacionais.

Estas ações culminaram com a publicação, no ano de 2012, da “Proposta Pedagógica da Educação do Campo: Diagnóstico e Linhas Norteadoras da Educação do Campo no Território Velho Chico”.

A proposta pedagógica apresentou orientações pedagógicas para as Escolas do Campo, além de um diagnóstico das principais dificuldades e desafios enfrentados pelas comunidades. Segundo o documento, o seu objetivo fundamental constitui em

Contribuir na efetivação da Educação do e no Campo do Território Velho Chico e do município de Ipujiara, norteadando as ações político-pedagógicas das escolas do campo e orientando na construção dos projetos políticos pedagógicos das

⁸ A Escola de Riacho de Santana tornou-se referência na região, atende a juventude de vários municípios do Velho Chico e desde 1980 está em atividade.

referidas escolas e da educação do campo no Território (PPECVC, 2012, p.8).

A sistematização desta proposta Pedagógica da Educação do Campo, incluindo elaboração do diagnóstico situacional, foi realizada a partir de encontros participativos envolvendo educadores de todos os municípios do Velho Chico e Ipupiara. Esse relatório revelou dados da realidade da educação do campo na região nos seguintes aspectos: **a) infraestrutura:** fechamento de escolas, péssimas condições das estradas em períodos de chuva e ao atraso ou baixa qualidade da merenda. O transporte escolar é considerado insuficiente, escolas com salas inadequadas, ausência de quadras de esporte e espaços de lazer; ausência de equipamentos tecnológicos (computadores e internet); **b) valorização do trabalho dos professores e organização (para produção) dos camponeses:** falta de moradias adequadas para os professores e os baixos salários da categoria; **c) ausência de associações e cooperativas** organizadas para produção, armazenamento e comercialização dos produtos da agricultura familiar, bem como a falta de outros incentivos agrícolas; **d) aspectos sociais e ambientais** constatados: concentração de terra, o desmatamento das matas ciliares do rio São Francisco e seus afluentes para venda de madeira, a forte presença de cerâmicas, carvoarias e trabalho degradante, as dificuldades de algumas comunidades terem acesso à saúde, água doce e energia e a saída da juventude do campo por falta de lazer, trabalho ou por falta de vagas no ensino médio (êxodo rural); **e) Com relação aos aspectos pedagógicos:** materiais didáticos, formação de professores e propostas curriculares desvinculadas da realidade do campo.

De acordo com estudos da Secretaria Estadual de Infraestrutura, o Índice de Desenvolvimento Social do território do Velho Chico é considerado baixo, o que o coloca entre os territórios mais pobres da Bahia. Com base na publicação “Educação Profissional da Bahia e Territórios de Identidade” (2014), do DIEESE, o Velho Chico registrou *Taxa de Analfabetismo* de 21,7% em 2010. Dentre os 27 Territórios da Bahia ficou entre os oito com maiores índices de analfabetismo.

De posse dos dados, a elaboração da Proposta Pedagógica para Educação do Campo no Velho Chico (PPECVC) visava ser um ponto de apoio para a construção de projetos pedagógicos e currículos para as escolas do campo no território.

Especificamente em relação ao debate curricular, partimos do entendimento que a Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Velho Chico situa-se no contexto maior do debate sobre educação no espaço rural, que tem nos cadernos de educação do campo e em outros documentos do Movimento por uma Educação do Campo, o conhecimento e experiência acumulada. Essa influência pode ser percebida no trecho do documento abaixo acerca do *marco conceitual* da PPECVC:

Sendo o marco conceitual, a definição dos sujeitos os quais determinam neste caso a existência da escola, o principal papel da escola do campo é *transformar a realidade dos sujeitos, partindo do seu contexto sócio político, econômico e cultural*, formando educadores/as numa *visão crítica* para que estes sejam sujeitos multiplicadores da proposta de educação do campo, reconhecendo e valorizando a cultura e identidade camponesa, buscando meios que garantam condições dignas para os povos do campo e oportunizando *acesso a todos os saberes produzidos pela humanidade, desde os do (senso) comum aos científicos*, desconstruindo, assim, as formas adicionais trabalhadas pelas escolas, cujo objetivo principal é *formar indivíduos para viverem nas grandes cidades*, perdendo a sua própria identidade (PPECVC, 2012. p. 57, grifo nosso).

Há uma intencionalidade de construção de uma perspectiva educativa que transforme a realidade dos sujeitos com foco no seu contexto sócio-político, econômico e cultural. Essa maneira de compreender a realidade, de forma localizada, aponta, também, para uma focalização e distinção sem mediações e interconexões, entre campo e cidade. Esta concepção é latente em outros documentos como a Carta da Oficina Territorial realizada em 17 e 18 de Setembro de 2009, na qual se lê: “a educação que temos hoje no campo além de excluir os educandos/as, trabalha conteúdos voltados ao estilo de vida urbana, culturalmente homogêneo e etnocêntrico, considerando apenas a cultura europeia e desvalorizando a cultura camponesa” (PPECVC, 2012, p. 78).

Em diversos momentos, a Proposta Pedagógica e Curricular do Território do Velho Chico (PPECVC) vai inferir que a Educação do Campo não deva se pautar no repasse de “conteúdos distantes da realidade dos educandos/as” (idem, p. 17). Dentre os aspectos pedagógicos, os mais criticados no diagnóstico territorial da Educação do Campo do Velho Chico dizem respeito a currículos alheios a “realidade local” ou currículos “descontextualizados”. Isto é, distantes dos interesses e necessidades dos sujeitos do campo.

No debate contemporâneo sobre Currículo, autores como Peter McLaren (1997) caracterizam quatro variações sobre currículo multiculturalista: o multiculturalismo conservador, o liberal, o multiculturalismo de esquerda e o multiculturalismo crítico.

Em nossas análises do projeto de proposta de currículo do território do Velho Chico, identificamos a vertente multiculturalista crítica como referência central.

O multiculturalismo crítico, em linhas gerais, concebe as diferenças como resultado de discursos construídos historicamente por aqueles que têm mais poder na sociedade.

De acordo com Malanchen (2016, p. 75), “para os defensores do multiculturalismo crítico, o que deve ser analisado e denunciado é de que maneira discriminações de gênero, raça, etnia, classe e religião afetam a construção de conhecimentos, valores e identidades nas instituições escolares.”

Nos seminários territoriais e oficinas realizadas no assentamento Manoel Dias, essa perspectiva pode ser observada. Nos textos e debates ali desenvolvidos há fortes críticas aos currículos que estejam distantes da realidade dos estudantes, sugerindo um conjunto de temas geradores que deveriam estar presentes nas escolas do campo do Território e que fizessem parte dos processos de formação continuada dos educadores, tais como:

[...] concepções e formas de organização da educação do campo; organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo; concepções e instrumentos avaliativos; contribuições pedagógicas da obra de Paulo Freire e outros estudiosos; memórias e lutas dos movimentos sociais no processo de construção da educação do campo; pressupostos legais da educação do campo no Brasil [...] reforma agrária e a luta pela terra; desenvolvimento territorial e organização dos camponeses; características do semiárido brasileiro e perspectivas de intervenção [...] (PPECVC, 2012, p. 72).

Souza (2012) ao fazer um estudo monográfico das contribuições do Projeto de Formação de Educadores do Campo do Velho Chico no Assentamento Manoel Dias, se aproxima da vertente curricular multiculturalista crítica. A Educação do Campo, nesse sentido, resulta das contradições do capitalismo no campo e não se separa da luta pela reforma agrária, como vemos a seguir:

[...] a luta pela Educação do Campo no Território Velho Chico, vem sendo marcada por dificuldades inerentes a sua contra posição a um sistema de ensino, baseado nos interesses dos coronéis e latifundiários, que vem ao longo de história impondo seu poderio por meio da propriedade da terra e do sistema educacional (SOUZA, 2012, p. 54).

[...] nós como sujeitos do campo do Território Velho Chico, e originários das diversas etnias expulsas e assassinadas na luta pela terra no Vale do São Francisco, não podemos negar nossa história, tampouco nos frutar de dar continuidade à luta iniciada pelos nossos antepassados a diversas gerações (SOUZA, 2012, p. 61).

Destacamos ainda o multiculturalismo na maior parte da PPECVC, tanto nas Cartas elaboradas pelos Educadores e Educadoras do Campo, quanto em vários momentos do diagnóstico e do referencial teórico, quanto das Linhas Norteadoras (ou Propostas de Ação). Essa abordagem fica mais evidenciada nos objetivos revelados nas Linhas Norteadoras da Educação do Campo, como por exemplo:

[...] adequar o currículo escolar à realidade da comunidade, respeitando seus

princípios e sua cultura [...] construir uma proposta curricular de acordo com a realidade de cada região [...] construir um calendário escolar em âmbito territorial que inclua datas comemorativas relacionadas aos povos do campo [...] (PPECVC, 2012, pp. 62-63).

Esta perspectiva tem sido recorrente nas proposições de currículo para as escolas no campo. Um exemplo histórico é o ruralismo pedagógico⁹. Iniciado nas primeiras décadas do século passado e sob o protagonismo das oligarquias agrárias da época, defendia currículos adequados à realidade do campo, Carneiro Leão e Sud Mennucci eram seus principais teóricos (BEZERRA NETO, BEZERRA, 2009). Em que pese algumas contradições e a não contestação da estrutura social, características da luta dos movimentos socioterritoriais na contemporaneidade, o currículo defendido pelo ruralismo pedagógico apresenta poucas diferenças das teses do multiculturalismo liberal. Inclusive é essa vertente multiculturalista que está nas orientações pedagógicas da UNESCO, conforme a análise de Vendraminni e Machado (2011).

Outro ponto de atenção que destacamos na PPECVC é o fato de que nas Linhas de ação deste documento a apropriação do conhecimento historicamente elaborado não é elencado como *proposta* para a construção dos currículos. Também está ausente a Reforma Agrária. Estas perspectivas são características dos autores que dão base à política territorial, como bem analisou a professora Guiomar Inez Germani (2010). Dá-se centralidade ao consenso e desconsideram-se os conflitos agrários.

Por fim, é importante destacar que a crítica à teoria curricular aqui realizada não minimiza as principais contribuições do processo de organização da educação do campo no Velho Chico e da PPECVC para as lutas por educação e elaboração dos currículos das escolas do campo deste território tais como a introdução ao histórico da luta por Educação do Campo no Território Velho Chico na última década, Estes estudos são a base fundamental para este estudo e para pesquisas diversas. É preciso destacar ainda o trabalho das Escolas Famílias Agrícolas no Velho Chico, dando ênfase a Escola Comunidade Rural de Brotas de Macaúbas (reaberta em 2015) e a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana. Essas duas iniciativas, por décadas vêm contribuindo para a formação da juventude do campo do Território. Assim como a socialização de um conjunto de projetos educativos desenvolvidas como as hortas pedagógicas implementadas em escolas do campo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emergência de um movimento em defesa de uma educação específica para os trabalhadores rurais ganhou corpo em um momento bastante intenso de lutas sociais no meio rural cuja resposta institucional do capital foi a formulação e divulgação de políticas focalizadas nas chamadas minorias: camponeses, povos indígenas, quilombolas.

Os avanços práticos, políticos e a elaboração teórica, sem dúvida, foram passos importantes nas reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras no campo em relação a especificidade do educar no meio rural. Todavia, em nosso entendimento, a tendência majoritária diz respeito a uma perspectiva curricular que tem seu foco em pedagogias que valorizam o praticismo, o empirismo e o saber cotidiano (perspectivas pós-críticas do educar).

Adriana D'Agostini (2011), ao analisar um conjunto de pesquisas acadêmicas sobre o tema, verificou

⁹ Conforme Alves (2009), fundamentado nas palavras de Sud Mennucci, o ruralismo pedagógico defendia "[...] uma profunda modificação no aparelhamento escolar primário, normal e profissional, de maneira a estabelecer três quadros de professores inteiramente distintos, exercendo funções perfeitamente diferentes e apesar de tudo complementares. Temos de separar o ensino das cidades do ensino dos meios rurais e do ensino da zona litorânea. É mister diferenciá-los quanto à sua orientação e ao seu alcance, cindi-los para que produzam três mentalidades absolutamente diversas e que, no entanto, reciprocamente se completem para o equilíbrio social do organismo nacional. Em última análise, temos de criar, com características próprias e intrínsecas, o homem da cidade, o homem do campo, o homem do mar [...]" (ALVES apud MENUCCI, 2009, p. 139).

que os limites se ampliaram também para o trabalho educativo nas escolas em geral, o qual “está se efetivando de forma superficial, imediatista, ficando na esfera do cotidiano, do praticismo e do empirismo, consequência das questões sociais o que a classe trabalhadora está submetida” (D’AGOSTINI, 2011, p. 167). Como forma de superar esses limites pedagógicos, a referida autora defende o acesso da teoria à luz de ferramentas apropriadas, como o domínio da ciência da história ou o materialismo histórico-dialético. Contra a supervalorização da prática e do fazer imediato.

No Prefácio do livro “Temas e Problemas do Ensino em Escolas do Campo”, organizado em 2012 por Bernadete Aued e Célia Vendramini, a professora Nalva Rodrigues de Araújo destaca:

O acesso ao conhecimento para a classe trabalhadora no Brasil, em especial os trabalhadores do campo, sempre se deu a conta-gotas ou quase nada. Por outro lado, lutas e reivindicações pelo acesso à educação escolar sempre estiveram presentes na vida desses trabalhadores, às vezes de forma individual, às vezes de forma coletiva. Foi precisamente a partir das lutas por terra, trabalho e melhores condições de salário que os trabalhadores do campo foram percebendo que a falta do conhecimento socialmente acumulado, fez e faz efetiva diferença em suas vidas (...) Asseveramos que a escola é um lugar privilegiado especialmente para este fim. Acrescentamos ainda que apenas o acesso à escola, por si só, nos marcos da sociedade capitalista, não permite aos lutadores sociais, que nela adentram, avançarem no processo da formação da consciência de classe. A falta de conhecimento acadêmico por parte dos trabalhadores tem sido uma lacuna para que estes desenvolvam suas lutas, comprometendo assim, o avanço do processo de transformação social. (ARAÚJO, 2012, pp. 8-9).

Com base na passagem acima é possível reafirmar que mesmo com algumas contradições a serem superadas, não há dicotomia entre as lutas sociais do campo e a luta pelo acesso ao conhecimento acumulado na escola. Uma não exclui a outra. Há, na verdade, reciprocidades.

Assim como lembrou Caldart (2008), a Educação do Campo não é uma especificidade qualquer e nem muito menos fruto da vaidade intelectual daquele ou daquela pesquisadora. Ela nasce das contradições do capitalismo e está atrelada a uma causa muito importante que é a luta contra o latifúndio, presente desde as capitâneas hereditárias no Brasil.

Os índices de concentração fundiária no Velho Chico já justificam a existência dos movimentos sociais do campo. Todavia, para que a especificidade da Educação do Campo não se limite à aparência de um currículo centrado na defesa das assim chamadas “raízes culturais originárias”, como no multiculturalismo liberal, é de grande importância que a Educação do Campo no Velho Chico se articule à luta pela reforma agrária, combinada com a luta pelo acesso e apropriação do conhecimento nas escolas do campo.

Como sugere D’Agostini, para revelar a realidade concreta (dinâmica) de determinado fenômeno é necessário “utilizar-se de conceitos, juízos, deduções, teorias e hipóteses enquanto formas de cognição da natureza objetiva das coisas e sua relação” (2011, p. 176).

Um currículo pautado no conhecimento acumulado pelas artes, ciências e filosofias poderá contribuir, cada vez mais, para uma aproximação a sínteses concretas da realidade com vistas a transformações mais profundas da sociedade.

Neste momento histórico é importante discutir e formular currículos para a educação do campo nos vários territórios buscando a reciprocidade e articulação entre o conhecimento científico, filosófico e artístico (pilares da educação escolar), os saberes cotidianos dos camponeses, a memória das lutas na região e o esforço por contribuir com a organização política de estudantes, professores e técnicos.

O conhecimento acumulado é um instrumento de luta: seja nas mãos da classe burguesa ou da classe trabalhadora. Portanto, no caso da Educação do Campo no território Velho Chico, o conhecimento em suas formas não-cotidianas não devem ser entendidos como obstáculos à conquista de uma educação

que valorize a cultura dos camponeses e ribeirinhos.

Os verdadeiros inimigos se espriam. Para enfrentá-los é imprescindível a luta contra o esvaziamento do conhecimento, o sucateamento das escolas, a desmobilização de docentes e estudantes. Conseqüentemente, a temática da reforma agrária, questão ainda não resolvida no território Velho Chico e no Brasil, apresenta-se como necessidade de discussão curricular nos projetos político-pedagógicos das escolas ali estabelecidas a fim de que os objetivos de formação de professores/as e estudantes contribuam no processo de pensar e agir crítico, como objetiva a Proposta Curricular para as Escolas do Campo naquele Território.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. “Discursos sobre educação no campo: ou de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro”. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas/SP, Autores Associados, 2009.
- ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. Prefácio. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublevski. *Temas e problemas no ensino em escolas do campo*. São Paulo: Outras Expressões, 202.
- BENJAMIN, César; CALDART, Roseli (Org.) *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: incra, 2000. Coleção por uma Educação Básica do Campo, Vol. 3.
- BRASIL, MEC /CNE. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer 36/2001)*. Brasília, DF: MEC, 2010.
- BRASIL, MEC /CNE. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução n. 1/2002)*. Brasília, DF: MEC, 2002.
- BRASIL, MEC/CNE. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n. 9394/1996)*. Brasília: MEC, 1996..
- D'AGOSTINI, Adriana. A importância e a necessidade da teoria para a construção da escola do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Org.) *Escola e movimentos sociais: experiências em curso no campo brasileiro*. São Paulo, Expressão Popular, 2011.
- DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Org.). *Escola e movimentos sociais: experiências em curso no campo brasileiro*. São Paulo, Expressão Popular, (2011)
- DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões*. Campinas: autores associados, 2003.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas/SP, Autores Associado, 2011.
- FERREIRA, Cléber Eduão. *A Educação do Campo no Território Velho Chico: contribuições histórico-críticas ao debate e formulação de currículos* (dissertação), mestrado profissional em educação, Centro de Formação de professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, UFRB, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCIA, Fátima Moraes. *A contradição entre teoria e prática na Escola do MST*. (Tese) Doutorado em Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.
- GERMANI, Guiomar. Questão agrária e movimentos sociais: a territorialização da luta pela terra na Bahia. In: COELHO NETO, A. S.; SANTOS, E. M. C. e SILVA, O. A. (Org.). *(GEO)grafias dos movimentos sociais*. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2010.
- KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Org.) *Por uma educação do campo*. Vol. 4. Brasília, DF, 2002.

- KOLLING, Jorge Edgar; MOLINA, Mônica (Org.). *Por uma Educação do Campo. Coleção por uma Educação Básica do Campo*. Vol. 1. Brasília, DF, 1998.
- MALANCHEN, J. *Cultura, conhecimento e currículo*. Campinas: Autores Associados, 2017.
- McLaren, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.) *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Vol. 5. Brasília, DF, 2004.
- MOURA, David Rodrigues. *Contribuição da Escola Família Agrícola de Riacho de Santana para o desenvolvimento do meio: um estudo com os Ex-Alunos*. (Dissertação) Mestrado em educação Universidade nova de Lisboa – Portugal; Universidade François Rabelais de Tours – França (Dissertação de Mestrado), 2003
- NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Carneiro Leão e a luta por uma pedagogia ruralista. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Educação no campo: recorte no tempo e no espaço*. Campinas/SP, Autores Associados, 2009.
- PAIVA, Vanilda. *Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista*. RJ: Civilização Brasileira; Fortaleza: Edições UFC, 1980.
- Proposta Pedagógica para as Escolas no Campo no Território do Velho Chico. (PPECVC). Ibotirama, 2012.
- SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário de Educação do Campo*. São Paulo, Expressão Popula, 2012
- SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação*. Vol. 7. INCRA/BA: Brasília, 2008
- SANTOS, Cláudio Félix dos. *O “aprender a aprender” na formação de professores do campo*. São Paulo, Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008
- SOUZA, Isabel de Jesus. *Educação do Campo e Reforma Agrária: um estudo sobre a Escola Manoel Dias, Assentamento Manoel Dias, município de Muquém do São Francisco – Bahia*. Graduação em Pedagogia da Terra, Universidade do Estado da Bahia, Campus XVII – Bom Jesus da Lapa, 2012.
- STEDILE, João Pedro. Questão Agrária. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário de Educação do Campo*. São Paulo, Expressão Popular, 2012
- VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Org.). *Escola e movimentos sociais: experiências em curso no campo brasileiro*. São Paulo, Expressão Popular, 2011.
- VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. A relação trabalho e educação nas experiências do MST. In VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Org.). *Escola e movimentos sociais: experiências em curso no campo brasileiro*. São Paulo, Expressão Popular, 2011.
- WOOD, Ellen. M.. O que é a agenda pós-moderna? In WOOD, Ellen M.; FOSTER, John Bellamy (orgs). *Em defesa da história: Marxismo e Pós-Modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Ed., 1999.

Recebido em: 01/05/2018

Aceito em: 04/08/2018

Publicado em: 31/08/2018