

O currículo e escolas do campo: questões político-pedagógicas em superação

Clésio A. Antonio*

Resumo

O texto discute o trabalho escolar a partir do processo de seleção, organização e ensino do conhecimento escolar, tendo como enfoque central as questões relativas ao currículo escolar em escolas do campo, pelo qual apresentam-se algumas problemáticas de ordem organizacional ao processo pedagógico. Discutimos que a organização do currículo escolar, orientado pela lógica disciplinar de organização das práticas pedagógicas, funda-se por um modelo curricular standardizado ao trabalho escolar, com seus reflexos no ensino dos conhecimentos escolares e na organização da prática pedagógica dos professores em escolas do campo. Esse modelo é apresentado na sua origem de escolarização moderna e urbana de massa, que se expande às escolas do campo, manifestando algumas contradições à dinâmica curricular das escolas com tais especificadas contextuais. Buscamos trazer essas questões de ordem político-pedagógicas como uma contribuição às reflexões educacionais suscitadas pelo movimento “Por uma Educação do Campo”, como foro social reivindicatório de uma educação que leve em consideração a realidade sociocultural do campo. Esse movimento, portanto, é situado como um âmbito sócio-educativo para uma discussão sobre movimentos de reorganizações curriculares com escolas do campo.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Educação do Campo. Escola do Campo

The curriculum and schools in the countryside: questions political-pedagogical in overcoming

Abstract

The text argues the school work from the selection process, organization and teaching of the school knowledge, having as central approach the questions relative to the school curriculum in schools in the countryside, for which presents some ones of the problematics of the organizational order related to the pedagogical process. We discuss that the organization of the school curriculum, guided for the discipline logic to of organization of the pedagogical practices, it is supported by a included curricular model assumed to the school work, with its consequences in the teaching of the school knowledge and in the organization of the pedagogical practice of the teachers in school in the countryside. This model is presented in its origin of modern and urban escolarização of mass, that enlarges to the schools in the countryside, revealing some contradictions to the curricular dynamics of the schools. We search to bring these political-pedagogical questions as a contribution to the educational reflections supported by the movement “For an Education in the Countryside”, as

* Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Mestre em Educação. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS.

Clésio A. Antonio

revindicative social forum of an education that takes in consideration the reality sociocultural in the countryside. This movement, therefore, is situated as an social-upbringing for a quarrel on movements of curricular reorganization with the schools in the countryside.

Keywords: School Curriculum. Education in the Countryside. School in the Countryside.

Introdução

Nossa discussão situa a questão do currículo escolar em seu *status* sócio-educativo a dinâmicas pedagógicas de escolas do campo, tratando-a como uma realidade escolar constituída por um âmbito educativo com particularidades específicas à prática curricular, ainda que relacionada a modelos educativos universalizantes. Trataremos, assim, de discutir alguns elementos de como o contexto das escolas do campo imprime uma determinada experiência escolar, influenciado, porém, pelo modelo predominante de currículo estandardizado ou modelo de escolarização moderno. O sentido estandardizado é compreendido em seus aspectos padronizadores da prática curricular, considerando as práticas pedagógicas conseqüentes ao tratamento do conhecimento escolar e à dinâmica curricular organizacional fundada no modelo disciplinar. Nesse sentido, procuraremos apontar que o modelo estandardizado do currículo escolar, como referência organizacional homogênea à escolarização para o contexto urbano e para o campo, tende a suscitar problemáticas político-pedagógicas para serem redimensionadas em escolas do campo.

O movimento “Por uma Educação do Campo” nos insere no debate sobre as configurações político-pedagógicas referentes ao processo de definir orientações curriculares para as escolas do campo. Ao tomarmos o campo como contexto educacional em suas dimensões sócio-educativas, as problemáticas curriculares são discutidas como aquelas presentes na prática escolar a partir de ordenamentos “naturalizados” na organização dessa prática. Mesmo que ocorra uma grande distância, ou complexa interação entre as intenções expressas nos âmbito do previsto e do praticado, formada entre o que se postula como currículo e o que realmente ocorre no cotidiano da sala de aula, compreendemos que o padrão de currículo escolar, estabelecido de modo amplo para o sistema escolar, torna-se uma problemática real nas escolas do campo. Portanto, quando evidenciamos o âmbito do currículo real, da prática efetiva de uma proposta, outras categorias de análise colaboram para a percepção de como uma proposta de mudança curricular está imbricada com dimensões institucionais e organizacionais para que realmente alcance seus objetivos de mudanças nas escolas.

As múltiplas correspondências entre os âmbitos do processo pedagógico acionam dimensões da prática do projeto político-pedagógico e

O currículo e escolas do campo: questões político-pedagógicas em superação

curricular. Nessa perspectiva de análise, a função socializadora da educação, mediada entre ensino e realidade social a partir de suas particularidades do campo, é apontada como elemento fundamental no processo de escolarização. Por certo, a crítica de que a educação no campo sofre, a partir da influência de pressupostos pedagógicos que encaram os saberes da realidade do campo numa perspectiva adaptativa, parece também desconsiderar os processos educativos mediados que se constroem sobre a relação com o contexto sócio-educativo e o trabalho pedagógico constituídos nas suas relações particulares. Nesse sentido, podemos dizer que o movimento “Por uma Educação do Campo” vem nos apontando que, do contexto sócio-educativo do campo, desprendem-se formas de legitimação dos currículos escolares e suas problemáticas sócio-educativos em escolas do campo.

Situando o movimento “Por uma Educação do Campo”

Um dos princípios centrais do movimento “Por uma Educação do Campo”¹ imprime uma proposição de que “não basta ter escolas *no* campo; quer-se ajudar a construir escolas *do* campo”. Necessariamente, “escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (KOLLING *et al.*, 1999, p. 29). Essa direção reconhece que, a toda prática de transmissão cultural, está implicada, de modo substancial, a afirmação do valor da cultura transmitida, ao mesmo tempo em que se desvaloriza, implícita ou explicitamente, outras culturas possíveis (APPLE, 1982). Há aqui, a partir do movimento “Por uma Educação do Campo”, a crítica à escolarização adaptada ao meio rural, como suas diretrizes formativas sem relação com um projeto social transformador para o campo.

Não seria injustificada que a formação do educador para o campo se manifestasse como uma importante necessidade que vem acompanhando a pauta dos movimentos sociais populares do campo. Por essa necessidade, articulada às iniciativas já experimentadas nas práticas de formação continuada, educadores vêm reconstruindo a tendência predominante de formação com perspectivas elitistas que limitam a realização de uma prática educativa arraigada às formas de vidas das crianças, jovens e adultos do campo. Para Arroyo (1999), o que está ocorrendo a partir dessas iniciativas é um “movimento de renovação pedagógica com raízes populares e democráticas” ímpar em nosso país. Vendramini (2007, p. 136) também exemplifica aspectos desse movimento:

No que se refere à educação e escolarização em meio rural de forma mais ampla, não limitada às experiências do MST, observamos que esta vem conquistando espaço, nos últimos anos, nos debates e nas políticas educacionais no Brasil. É preciso compreender que ela não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas é fruto de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. Uma importante e significativa mudança de teoria e de

Clésio A. Antonio

prática no que se refere à educação rural foi o movimento nacional desencadeado para a construção de uma escola do campo vinculado ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil, que inclui um novo projeto de desenvolvimento para o campo.

Ao situarmos algumas questões de caráter político-pedagógico no movimento “Por uma Educação do Campo”, como preceitos ao projeto educativo democrático-popular, compreendemos que esse projeto está no seio das lutas democráticas e de suas necessidades educacionais cruciais, “[...] partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo” (KOLLING *et al.*, 2002, p. 17). Nesse sentido, o aprofundamento das discussões das pautas do movimento “Por uma Educação do Campo” surge não apenas de uma transposição de cada contexto particular dos educadores e educadoras e movimentos sociais, mas também de um contexto de inserção analítica e de política de forma mais ampla em relação à Educação do Campo na sociedade. Conforme ponderações de Leite (1999), desafios educacionais e expansão da escolarização são fenômenos relacionados, basicamente quanto aos dilemas reais que Educação do Campo enfrenta:

Paradoxalmente, a urbanização exige uma abrangência cada vez maior da educação em todos os níveis, inclusive o rural, não considerando, em certos casos, as variáveis existentes no sistema em que o analfabetismo, a evasão e a repetência, a carência de recursos materiais e humanos, e outros tantos problemas específicos dessa escolaridade, são ainda uma constante (LEITE, 1999, p. 53).

Ao enfatizar a dimensão macrossocial de relação dessas problemáticas da escolarização, os movimentos sociais populares demonstrarão a busca permanente de legitimação política de suas pautas de luta. Da mesma forma, ao evidenciar outras dimensões, como aquelas do cotidiano escolar, da prática educativa e do saber-docente, ocorre uma consideração fundamental entre estratégias de luta que tendem a suprir o vácuo da construção de significados e práticas correspondentes entre aqueles que fazem a Educação do Campo. Portanto, o aprofundamento das discussões das pautas do movimento “Por uma Educação do Campo” surge não de uma transposição de cada contexto particular da escola do campo, mas também de um contexto mais amplo, no qual a educação na sociedade se encontra configurada.

Questões sócio-educativas de escolas do campo

Nas escolas do campo, geralmente por estarem localizadas em comunidades com uma população de escolares em proporções menores, a quantidade de matrículas concretizadas diferencia-se significativamente das escolas localizadas e caracterizadas como pertencentes a espaços urbanos.

O currículo e escolas do campo: questões político-pedagógicas em superação

Sabemos que este aspecto quantitativo interveio historicamente na realidade educacional das escolas do campo, caracterizando o modelo organizacional destas escolas conhecido como escolas multisseriadas e unidocentes, ainda que não mais presentes certos municípios.²

Nesta “escola isolada”, como observa Davis & Gatti (1993, p. 78), diferentemente do sistema seriado, vários critérios, mais característicos desse sistema rígido em sua ordenação, não eram adotados pelos professores, ou ali encontrados. Entre tais critérios, aqueles para “formação de classes, testes formais de rendimento, para designar alunos para uma ou outra série”, como professoras especializadas por disciplinas, “ou mais aptas para lidar com idades ou características específicas de certas crianças”. Contudo, o modelo tradicional da escola seriada, para amplas populações escolares, vem trazendo outras contradições para o trabalho docente, como um outro enquadramento professor/disciplina/ano/série/ciclo, que ocorre, em muitos casos, pelo não estabelecimento da relação correspondente com a formação inicial destes profissionais. Assim, muitos professores nessa condição são admitidos para atuar em anos/séries/ciclos ou disciplinas, conforme a disposição da carga horária de sua contratação profissional, na situação funcional efetiva (concurados) ou não (contratados temporariamente), o que os fazem trabalhar com mais de uma disciplina nas escolas do campo.

A relação multidisciplinar entre a formação e o exercício profissional dos professores do Ensino Fundamental é um destes elementos complexos para a organização do processo educativo, presentes nas escolas do campo, e que instauram um contexto educacional de problemáticas didático-pedagógicas para o ensino dos conhecimentos de outras disciplinas diferentes da formação inicial³ desses professores.

Serem professores que residem no campo; viverem geralmente como pequenos agricultores; assumirem mais de uma disciplina para ensinar, porque têm que se enquadrar numa carga horária contratual, são constantes de uma complexidade sócio-educativa que constituem questões com reflexos direto nos modos de atuação numa dinâmica curricular própria das escolas do campo. Uma dinâmica curricular que tem suas especificidades, por ser praticada em escolas do campo, nas quais o modelo de escolarização de massas urbano-industrial é referência (ARROYO, 2004). Como salienta Canário (2000, p. 134-35):

[...] A constituição do modo socializador escolar como modo de socialização dominante e tendencialmente hegemônico supôs a desvalorização dos modos de socialização anteriores o que, ainda que parcialmente, ajuda a compreender por que razão a escola nasceu historicamente em ruptura com as comunidades locais. É esta ruptura que está na origem das dificuldades de inserção social das atividades escolares, relacionadas

Clésio A. Antonio

com o fato de a atividade pedagógica se situar, tendencialmente, fora do espaço social e fora da flecha do tempo (o espaço e o tempo escolares são distintos dos espaços e do tempo histórico) o que implica uma relação de ruptura e não de continuidade com a experiência anterior dos aprendentes. Este fato está no cerne do déficit de sentido do trabalho escolar, particularmente agravado com o processo de construção da escola de massas.

Se temos uma realidade sócio-educacional que determina uma distribuição do tempo pedagógico para o ensino para disciplinas/anos/séries/ciclos por professores, pela qual, geralmente, um único professor assume mais de uma disciplina, podemos dizer que esta peculiaridade está presente no contexto das escolas do campo, porque este próprio contexto social imprime uma outra dinâmica escolar para os professores, diretamente consubstanciada com as problemáticas sócio-culturais ou com a materialidade de condições sociais de vida do campo (THERRIEN; DAMASCENO, 1993; CANÁRIO, 2000; CALDART, 2002).

Por conseguinte, uma das tarefas importantes que temos pela frente é pesquisar o processo real da dinâmica curricular das escolas do campo, para que nos permita tratar das questões da organização curricular predominante nos sistemas de ensino, como âmbito de análise da concretização do ensino nestas escolas, como particularidades da educação pública para a população rural em nosso país. Por essas questões, o currículo escolar torna-se um âmbito de análise significativo para discutirmos algumas problemáticas curriculares. As práticas de formação contínua que se desenvolveram de modo permanente com as escolas e professores são, assim, espaços expressivos para abordar a problemática curricular.

O currículo em suas “fronteiras do estabelecido”

O processo real da dinâmica curricular em escolas do campo vem nos demonstrando que os professores, em suas práticas pedagógicas, comumente se deparam com problemáticas teórico-metodológicas pertinentes ao ensino do conhecimento escolar. Por certo, poderíamos dizer que estas questões são muito comuns nas escolas brasileiras, visto as mazelas históricas presentes na realidade da educação nacional, na esfera profissional do magistério. Ao mesmo tempo, poderíamos argumentar que problemas de esferas macrossociais em que a educação está envolvida mantêm uma relação mais complexa com as situações reais das escolas. Ainda assim, a reflexão sobre certas especificidades pedagógicas, encontradas em dinâmicas sócio-educacionais diversas, deve receber um tratamento mais particularizado para uma peculiaridade curricular que não exclusivamente as escolas do campo apresentam. Visto deste modo, queremos dizer que a dinâmica curricular das escolas do campo se caracteriza como dinâmicas curriculares com certas especificidades, justamente porque

O currículo e escolas do campo: questões político-pedagógicas em superação

manifestam uma contradição à organização do ensino escolar a partir dos parâmetros do modelo de escolarização moderno de massa. Por outro lado, convive também com alguns problemas derivados deste próprio modelo, como aquele que incluiria amplos coletivos de alunos, com um sistema tecnológico-organizacional comum de disciplinas escolares, de horário, de espaço etc.

É muito comum observamos, na literatura educacional, não especificamente restrito ao campo do currículo, que o procedimento de organização do processo escolar se torna uma dimensão de análise sobre questões da escolarização básica. Nesta dimensão de tratamento, o ensino disciplinar ou a organização disciplinar do conhecimento escolar vem recebendo algumas atenções para discutir a problemática da efetivação do trabalho pedagógico, visto o processo de ensino e aprendizagem fragmentado e estandardizado por esta forma hegemônica de organização dos conhecimentos escolares (LOPES, 1999).

A disciplinarização curricular está associada à constituição dos sistemas modernos de escolarização ou expansão democrática da educação pública no final século XIX e início do XX. A expansão da educação de massa também institui formas de justificar os propósitos sociais e políticos da educação, relacionados a processos internos deste sistema educativo de legitimar tais propósitos a partir de uma base organizacional do conhecimento social (GOODSON, 2000). Para isso, podemos exemplificar a discussão sobre os graus de menor ou maior classificação dos discursos de uma especialidade, ou de disciplinas escolares, que cria um “conjunto de regras de reconhecimento especializadas” traduzido e transformado “na sintaxe para geração de significados legítimos” do conhecimento social (BERNSTEIN, 1996, p. 50). Ou seja, um processo de estandardização que é anunciado como problema do currículo escolar, como modelo que responderia por muitas questões que interferem tanto na apropriação do conhecimento dos escolares, quanto no modo como a formação é deslocada do sentido à educação mais global, ou mais vinculado à realidade social e cultural.

As organizações curriculares, em seus princípios de estandardização presentes na organização do ensino escolar por disciplinas, geralmente são criticadas por não tratarem os conteúdos a partir de um modelo mais globalizado ou integrado entre os conhecimentos, as aprendizagens e as relações sociais. Estas questões também estão relacionadas à própria função socializadora da escola obrigatória, que toma um caráter diferente dos outros níveis de escolarização, como aponta Sacristán (2000, p. 55):

Na escolaridade obrigatória, o currículo costuma refletir um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades

consideradas fundamentais, etc. Quer dizer, por *conteúdos* neste caso se entende algo mais que uma seleção de conhecimentos pertencentes a diversos âmbitos do saber elaborado e formalizado. Isso é muito importante conceitualmente, pois, na acepção mais corrente, por *conteúdos* se consideram apenas os elementos provenientes de campos especializados do saber mais elaborado. Os conteúdos dos currículos em níveis posteriores ao obrigatório, em geral, restringem-se aos clássicos componentes derivados das disciplinas ou materiais. [...] O fato de que esta vá mais além dos tradicionais conteúdos acadêmicos se considera normal, devido à função educativa global que se atribui à instituição escolar.

A orientação da abordagem pedagógica e curricular, a partir dos conteúdos standardizados em disciplinas, constitui o formato curricular unidimensional de seleção dos conhecimentos. Esta orientação embasa freqüentemente o trabalho pedagógico das escolas em geral, trazendo sempre à tona a discussão da possibilidade de apropriação dos conhecimentos para a superação da aprendizagem com enfoque demasiadamente acadêmico e abstrato dos modelos tradicionais, “estritamente intelectualista”, sem a “individualidade da reflexão e da ação da práxis humana” (FREIRE, 1979, p. 48), para os quais a organização disciplinar é a referência. Como observa Popkewitz (2002, p. 191), “a instrução foi organizada cientificamente para focalizar os processos sociais/psicológicos pelos quais os indivíduos adquirem disposições, sensibilidades e consciências, assim como aprendizagem de ‘informação’”.

Quando pensamos neste modelo standardizado dos conhecimentos escolares, possivelmente logo nos orientamos para a organização disciplinar das matérias de ensino dos anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Ressaltamos que as realidades escolares que nos são referências apontam que o formato standardizado para seleção dos conhecimentos escolares em disciplinas atinge também a formação das crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Este formato é orientador desta seleção para o ensino destas etapas da Educação Básica, via guias curriculares oficiais e, predominantemente, dos conteúdos dos livros didáticos, organizados com referências nos primeiros, e tornados instrumentos básicos de apoio aos professores, estabelecendo “grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aulas de muitos países através do mundo” (APPLE, 1995, p. 81).

Os guias curriculares e os livros didáticos tornam-se, geralmente, importantes mecanismos de legitimação do conhecimento escolar já constituído como referência dissociada de um processo crítico de significação didático-pedagógica para o currículo escolar. O questionamento sobre o próprio conhecimento escolar não ocorre, porque o currículo escolar, em seu elemento

O currículo e escolas do campo: questões político-pedagógicas em superação

nuclear, não é debatido com mais profundidade, pois o conhecimento está dissociado de suas origens estandardizadas, deslocadas do contexto de produção e de possíveis relações com a vida social dos alunos. A “educação bancária” aqui encontra seu melhor sentido de reprodução político-pedagógica: conhecer a partir de informações desconexas, sem compreender a práxis humana, arquivos de informações que arquivam o próprio aluno e o professor, como nos ensina Freire (1987, p. 58): “arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber”.

Predominantemente, os guias curriculares e livros didáticos vêm compensando a problemática formação inicial dos professores sobre os conhecimentos das diversas disciplinas escolares, sendo favorecedores de um processo de rotinização das intervenções de ensino, instituindo listas de conteúdos e modelos didáticos padronizados, como também otimizadores dos planejamentos individualizantes dos professores. Os livros didáticos, especificamente, constituem-se, assim, auxiliar básico do processo de ensino nas salas de aulas, mas como “modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Neste sentido, os livros parecem estar modelando os professores” (FREITAG, MOTTA & COSTA, 1997, p. 111). Para estes pesquisadores, as pesquisas desenvolvidas no país sobre a utilização do livro didático nas escolas, observadas as condições da escola brasileira e da própria formação dos professores, demonstram que

[...] o conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada [...] o professor passa a ser o grande mediador dos conteúdos ideológicos veiculados pelos livros didáticos (FREITAG, MOTTA & COSTA, 1997, p. 111).

Em conjunto com tais problemas, a escola é organizada por todo um processo de estruturação didático-pedagógica, pela qual os conhecimentos, as aulas, os tempos e os espaços para o ensino são engendrados numa lógica linear de desenvolvimento. A distribuição implícita dos conhecimentos disciplinares nas rotinas educativas é naturalizada, muitas vezes, em questões mais singulares do trabalho pedagógico. Questões como: quanto tempo se deve ensinar uma “matéria” ou outra? Deve-se ensinar mais esta “matéria”, em certos momentos, do que outra? Amanhã tem aula de, e não de! Qual o material didático que trata desta ou daquela “matéria”? Quem ensinará esta “matéria” no ano letivo? Utiliza-se um caderno diferente ou não para cada “matéria”? Entre outras, muitas explicativas sobre o processo padronizado do trabalho pedagógico nas escolas. Como ainda exemplifica Santomé (1995, p. 63):

O currículo se fragmenta em disciplinas ou matérias, estas em blocos de conteúdos, ou em lições, capacidades e valores; ou, ainda, em trimestres,

Clésio A. Antonio

semestres, cursos acadêmicos e níveis educacionais; o horário escolar se divide em blocos rígidos, os quais separam atividades que deveriam ter uma maior continuidade entre si; o professorado se compartimentaliza em departamentos (desconexos, a maioria das vezes); a escola se isola da comunidade, etc.

O trabalho pedagógico em tais princípios leva os professores e as escolas a se envolverem com preocupações caracterizadas pelas regularidades do processo de ensino e aprendizagem escolar, como mecanismos que se efetivam na prática do currículo e que sugerem uma naturalização do trabalho escolar. O convívio com o cotidiano das escolas, como observa Candau (2000, p. 54), aponta como “são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e dos tempos, as comemorações de datas cívicas, as festas, as expressões culturais, etc”. As dificuldades de superar algumas tradições pedagógicas, como as exemplificadas por Candau, advêm destas regularidades, “como *a priori*s universais, como algo que sempre foi assim e que não pode ser de outra maneira” (SANTOMÉ, 1995, p. 63), e às quais os professores e as escolas demonstram certas dificuldades para revisão ou análise, como possibilidades de mudança desta racionalidade de organização do processo de ensino.

Podemos dizer que estas regularidades se efetivam em padrões muito bem estabelecidos que os professores e as escolas têm ainda para superar, visto as necessidades de organizar o currículo escolar a partir de outras referências mais totalizantes e menos fragmentadas. Como lembra Popkewitz (2002, p. 191), “aquilo que é constituído como ensino, aprendizagem e avaliação escolar não está meramente ‘lá’ ou é meramente negociado por aqueles que trabalham nas escolas”. Se, para este autor, “os diferentes focos curriculares inscreveram profundas mudanças nas formas de pensamento e raciocínio sobre a comunidade e o eu”, podemos dizer que as reformas curriculares, tendencialmente, vêm legitimando algumas tradições pedagógicas ainda por serem rompidas. Ou, como nos indica Sacristán (1996, p. 37),

[...] a alternativa à escolarização dominante para um projeto cultural diferente implica um constante esforço por decodificar as condições da escolarização, porque sem a transformação dessas condições não há possibilidades de mudanças curriculares ou culturais, já que é inerente ao conceito de currículo o fato de que ele está ligado a uma forma de estruturação das instituições educacionais.

Por conseguinte, as rupturas nas estruturas deste modelo de currículo escolar, fundado na racionalidade estandardizada, relacionadas aos outros modos possíveis de organização que os professores e as escolas constroem

O currículo e escolas do campo: questões político-pedagógicas em superação

autonomamente em seus projetos pedagógicos, mantêm vinculações com esferas de decisões curriculares mais amplas sobre o que é prescrito para o sistema educacional. Estas esferas de decisão são muito importantes para avaliarmos as suas conseqüências no processo de legitimação do instituído, como aqueles mecanismos político-administrativos de prescrição ao currículo escolar que alcançam as práticas pedagógicas dos professores, a partir de um processo de legitimação normativa de poder, como “contextos interligados da política curricular” (PACHECO, 2003).

Tais observações nos levam a problematizar os mecanismos já interiorizados nas práticas pedagógicas nas escolas, como resultados de guias curriculares oficiais, que modelam o formato do currículo, basicamente por instruírem quais os conhecimentos e quando estes devem ser tratados nos momentos de formação escolar. Portanto, a partir de um modelo universalizante e homegeneizador da relação do conhecimento escolar com a realidade sócio-cultural dos alunos, o conhecimento, neste modelo curricular dominante, é “tratado basicamente como um domínio dos fatos objetivos” e externos. Um conhecimento divorciado do significado humano (GIROUX, 1997, p. 45).

Ao mesmo tempo, poderíamos discutir que a predominância da estandardização do conhecimento escolar no currículo, em relação a modelos mais integrais, está arraigada na própria natureza histórico-social da escola como instituição complexa da instrução e formação humana. Nessa relação estabelecida entre a prática curricular e a organização do conhecimento escolar, perpassa uma dimensão política de formação e controle, deflagrada num programa de transmissão facilitada do conhecimento escolar. O conhecimento particular selecionado no currículo escolar, comumente se constitui para legitimar um modo de tornar o mundo inteligível, como formas de regulação social e de estilos privilegiados de raciocínio. Popkewitz (2002, p. 174) trata os elementos deste processo de transmissão a partir da organização dos próprios sistemas de pensamento em que o currículo escolar moderno está fundado, pois “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o ‘eu’”. Mais adiante, o autor ainda complementa:

[...] currículo é uma coleção de sistemas de pensamentos que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas conseqüências são regulatórias. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência no mundo social (POPKEWITZ, 2002, p. 194).

Tais questões do debate educacional, até aqui discutidas, sugerem-nos a valorização de movimentos de reorganização curricular que envolvam

Clésio A. Antonio

amplamente os professores em um processo contínuo de construção de transformações pedagógicas ou curriculares. A base de disposição ou organização estandardizada do currículo escolar pode ser problematizada no desencadeamento das reflexões com os professores e as escolas do campo, buscando localizar as transformações para o interior da discussão político-pedagógico da educação como iniciativas mais holísticas (GOODSON, 2000). Discutir as relações desta base de disposição do currículo escolar toma um caráter muito significativo, visto que as escolas do campo, podendo ser uma política de extensão dos padrões mais conservadores da escola moderna de massa, sofrem as conseqüências da estrutura do modelo estandardizado de currículo.

Romper “cercas” dos currículos nas escolas do campo

Problemáticas destes processos de estandardização no currículo escolar têm recebido atenção em renovações curriculares por propostas dos sistemas básicos estaduais e municipais de ensino no Brasil. São movimentos de renovação pedagógica que procuram envolver os professores em processos de formação continuada mediante reflexões e práticas, com a finalidade de transformar a compartimentação instrumental do conhecimento no currículo escolar (BARRETO, 1998).

Estas iniciativas, geralmente, buscam tratar das questões envolvidas na disciplinarização dos conhecimentos escolares com outros princípios ordenadores ou integradores do currículo, entre eles o trabalho com o princípio da interdisciplinaridade, como outra atitude de caráter epistemológico na prática do professor. Como compreende Fazenda (1994, p. 19), o trabalho da interdisciplinaridade nasceu como também oposição “às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção”. Este movimento ainda alcança grande significado nos círculos científicos de discussões da educação (VEIGA-NETO, 2001; LOPES, 2001; GALLO, 2001; MACEDO, 2001).

Identificados com estas iniciativas de renovações curriculares, outros modos de organização curricular foram se constituindo como possibilidades de transformação do ensino escolar, como o trabalho com “temas transversais”, “temas geradores”, “eixos curriculares”, “conceitos-chave” e os “núcleos conceituais”, propondo discussões sobre questões fundamentais do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares na sua relação com a prática social. Como exemplo sobre a possibilidade de romper com a estandardização no currículo escolar, a partir de uma destas propostas, os “eixos curriculares” são colocados na condição de atravessar todas as disciplinas do currículo, para que se possa criar um “campo de ação”, mantendo “as características específicas, os conteúdos e os métodos próprios, bem como ritmo e a característica de cada professor”, pelos quais “propostas coletivas possam ser desenvolvidas por

O currículo e escolas do campo: questões político-pedagógicas em superação

conjuntos de professores, de turmas, de séries, de alunos e outros” (ALVES, 1998, p. 53). Conforme Barreto (1998, p. 28), essas iniciativas de renovação curricular indicam que os “princípios ordenadores do currículo estão fortemente ancorados em problemáticas da sociedade contemporânea”, entre elas, a construção da identidade, as relações sociais do trabalho, meio ambiente, saúde, diversidade cultural etc.

O processo de renovação curricular no país introduziu outros elementos ao pensamento educacional sobre o currículo e o trabalho pedagógico das escolas brasileiras, inclusive para as escolas do campo. Ainda assim, as controvérsias de cunho teórico-metodológico sobre o currículo escolar, no interior dessas iniciativas de renovação curricular, não passaram despercebidas pela crítica do pensamento educacional e pelos professores, visto as orientações de trabalho pedagógico, por exemplo, com “temas transversais”, que flexibilizam horizontal e verticalmente, de modo temático, os conteúdos que são de diversas disciplinas. Vimos que os professores a diferenciam do trabalho como os “temas geradores”, por exemplo, porque os “temas transversais” carregam interiorizadas as orientações predominantes da década de noventa, a partir dos ordenamentos político-pedagógicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), um tanto que flexibilizados quanto orientação global aos projetos curriculares nas escolas (VEIGA, 1995), ainda que incorporados nas práticas dos professores, a partir dos livros didáticos.

O acesso e domínios a todos, de conteúdos do conhecimento socialmente produzidos, é a tarefa capital da educação, mas, como lembra Marques (1988, p. 171), “não se trata de quaisquer conteúdos, de vez que são eles inseparáveis dos valores e interesses com que são produzidos e utilizados”. Ainda assim, o surgimento dos conceitos mais abstratos dos campos de conhecimentos não são resultados de “meros ‘pensamentos puros’ ou de ‘idéias e/ou intuições inatas’, mas tiveram, mesmo que de modo mediato, certa vinculação com as necessidades da vida social” (OLIVEIRA, 1987, p. 91). Neste sentido, o currículo escolar torna-se um âmbito de decisão fundamental sobre a cultura, já que toda proposta curricular implica “opções sobre parcelas da realidade, supõe uma seleção sobre parcelas da realidade, supõe uma seleção cultural”, a partir de uma idéia convencionalizada de que esta seleção “é oferecida às novas gerações para facilitar sua socialização, para ajudá-las a compreender o mundo que as rodeia, conhecer sua história, valores e utopias” (SANTOMÉ, 1995, p. 63).

A transmissão cultural nas escolas implica, de modo substancial, a afirmação do valor da cultura transmitida. Uma questão que recai sobre o debate da diversidade de vida social e cultural tratada na escola, ou sobre o acesso escolar à população do campo, como viemos presenciando no movimento de luta pela Educação do Campo, possivelmente já um tanto expresso em documentos oficiais, como nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002)⁴. Este tipo de compreensão nos permite

Clésio A. Antonio

discutir que a valorização da cultura do campo pela escola está situada como referencial normativo e também como referencial epistemológico. Neste segundo referencial, Sacristán (1996, p. 40-1) indica-nos que temos duas acepções de cultura, nas quais o currículo escolar se funda, que não devem ser opostas, mas reconciliadas: a “antropológica”, como aquele “conjunto de significados ou informações e comportamentos de tipo intelectual, ético, estético, social, técnico, mítico, etc.”, próprias de um grupo social, e pela qual podemos dizer que este tem uma determinada cultura; o sentido restrito de “alta cultura”, dizendo respeito ao “melhor” da “condição universal humana, embora em certos casos não sejam tão universais como se diz”.

A seleção cultural, a partir destas duas acepções, atinge também questões fundamentais sobre o acesso cultural nas escolas em geral de nosso sistema social. Por um lado, as desigualdades culturais das crianças das diferentes classes e grupos sociais podem ser ignoradas, favorecendo os mais favorecidos e desfavorecendo os mais desfavorecidos. Esta é uma abordagem de Bourdieu (1998), quando alerta que o sistema escolar em nossa sociedade tende a tratar como iguais aqueles que são diferentes, o que se torna possível porque a escola ignora, “no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Por tais mecanismos, a escola trata os sujeitos como iguais de direitos e deveres, formalmente, mesmo que desiguais de fato, sancionando as “desigualdades iniciais diante da cultura”. Ou seja, para o autor, “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificativa para a diferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Por outro lado, compreendemos que a cultura dos alunos do campo, neste caso, não pode ser negada e colocada como conflitante, quanto aos princípios do acesso aos bens culturais universais humanos, dadas as importantes relações que aquelas duas acepções de cultura citadas constituem no trabalho pedagógico escolar. Como salienta Forquin (1993, p. 132-143):

Historicamente, a emancipação das massas sempre esteve ligada, não apenas ao projeto de escolarização universal, mais ainda à exigência de unificação escolar, à reivindicação de um acesso de todos aos elementos de base de uma cultura humana essencialmente unitária, pelo menos no interior de um mesmo país e, sem dúvida, para além dele. [...] A escola não pode ignorar os aspectos “contextuais” da cultura (o fato de que o ensino dirige-se a tal público, em tal país, em tal época), mas ela deve sempre também se esforçar para pôr ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável e, por isso mesmo, de menos “cultural”, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana.

O currículo e escolas do campo: questões político-pedagógicas em superação

Ao mesmo tempo em que buscamos discutir a lógica estandardizada do currículo, em relação a certa banalização da apropriação dos conhecimentos escolares, não podemos deixar de discuti-la com referência às questões didático-pedagógicas sobre a definição do conhecimento escolar. Nesta perspectiva de análise, ocorre a consideração de que o conhecimento disciplinar, advindo deste modo de definição epistemológica, é apontado como imprescindível para o processo de apropriação dos conhecimentos escolares. A proposição de superação de suas conseqüências estandardizadas no currículo escolar é para que se exclua a “noção de disciplina como controle do conhecimento, limites rígidos e atemporais”, e se passe a “estruturar a noção de disciplinas como campos de saber, áreas de estudos e conjunto de problemas a serem investigados”, no sentido de que estes inter-relacionem “aspectos das disciplinas tradicionais e outros sequer pensados tradicionalmente” (LOPES, 1999, p. 196). Ainda segundo esta abordagem, o importante não seria propor o fim das disciplinas nas escolas, para resolver as questões envolvidas na “divisão social do conhecimento ou da estratificação e da compartimentação do conhecimento”, mas compreender o conhecimento escolar em seus processos próprios de derivação do conhecimento científico ou erudito para alcançar as finalidades da educação escolar pelo diálogo pluridisciplinar, no qual a solução não seria apenas a partir de um currículo organizado pela não-especialização (LOPES, 1999, p.197).

Localizando esta última ponderação no âmbito da prática pedagógica nas escolas, podemos tratá-la numa perspectiva da própria definição do processo da intervenção didática no ensino neste espaço, diferentemente daqueles pensados a partir da produção do conhecimento científico. Conforme Lopes (1999, p. 229), esses processos didáticos, compreendidos como a “mediação didática”, “são modificadores do conhecimento científico, principalmente por significarem a transformação da linguagem formal em linguagem não-formal, mas também por organizarem padrões explicativos que sequer interessam aos cientistas”. Por esta compreensão, podemos dizer, mais objetivamente, que, nos processos pedagógicos de definição do tratamento dos conhecimentos escolares, os professores imprimem também um sentido educativo próprio, resultado de seus arranjos didáticos e curriculares para intervenção nas disciplinas. As disciplinas escolares são compreendidas, numa abordagem semelhante à de Lopes, como “conjunto peculiar de conhecimentos, dispostos especificamente para fins de ensino”, com finalidades próprias pelo processo da constituição do saber escolar (SAVIANI, 1994, p. 58).

Discutir como esses arranjos manifestam elementos próprios, quando tratados pelos professores em múltiplas disciplinas nas escolas do campo, faz-nos olhar para a dinâmica curricular destas escolas como constituidora de situações particulares, ainda que específicas do processo escolar comum às escolas em geral. Nessas situações, vale ressaltar toda a complexidade dos problemas que advêm de uma estrutura disciplinar de colocação do professor, de seleção do conhecimento escolar pré-estruturado pelos guias curriculares e materiais ou livros didáticos. As disciplinas escolares, aqui, sofrem interferências

Clésio A. Antonio

sócio-históricas nas suas definições, como também nos próprios processos de interferências didáticas que se consubstanciam efetivamente em conteúdos do ensino, ou seja, “como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos [...], selecionados, organizados, ‘normatizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização” (FORQUIN, 1993, p. 167). Portanto, o trabalho de didatização organizado pelos professores vai provocar, basicamente, uma intervenção pedagógica com elementos próprios, fazendo com que recusemos “a imagem passiva da escola como receptáculo de subprodutos culturais da sociedade. Ao contrário, devemos resgatar e salientar o papel da escola como socializadora/produtora de conhecimentos” (LOPES, 1999, p. 218).

Considerações finais

A introdução destas abordagens pedagógicas ou curriculares vem suscitando debates significativos entre os professores: estas abordagens, por não privilegiarem um tratamento definido a priori a partir das disciplinas, por se caracterizarem pela natureza mais integral de organização pedagógica e curricular, são propostas que contribuem para superar o processo estandardizado do currículo escolar? Ou seja, é uma questão que vem alimentando uma profícua discussão sobre a dimensão da prática curricular construída pelos professores, de seus saberes práticos e diários, pois, como observa Macedo (2001, p. 186):

[...] implica que as alternativas à disciplinarização devem ser buscadas, não apenas na dimensão do conhecimento escolar hegemônico, mas fundamentalmente no processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências. E nesse sentido, elas já existem, senão como tecnologia legitimada de fazer curricular, como currículo vivido que incorpora os saberes de mundo dos sujeitos que nele vivem.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de considerar que, quando as renovações curriculares tratam de possibilidades de reorganizações curriculares para amplos sistemas de ensino, geralmente tais possibilidades são constituídas por princípios gerais destas renovações curriculares, o que parece não retratar as especificidades sócio-educativas das escolas do campo, enquanto particularidade da dinâmica curricular em que os professores estão envolvidos. Neste sentido, aqui se localiza uma questão que consideramos de suma relevância nesta discussão que desenvolvemos: as reflexões críticas sobre estandardização do currículo escolar receberiam uma atenção político-pedagógica diferenciada, quando tratadas em referência às práticas educativas em escolas do campo, mas sem perder de vista, como necessidade de pensamento crítico de superação, os mecanismos universais do modelo curricular ou escolar moderno.

Referências

O currículo e escolas do campo: questões político-pedagógicas em superação

ALVES, N. **Trajetórias em redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Trad. Carlos Eduardo F. de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. G. A Educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARRETO, E. S. de S. (Org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs): introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, 2002.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. IN: KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, p. 25-36, 2002. (Coleção por uma educação básica do campo, 4)

CANÁRIO, Rui. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. **Educação, Sociedade & Cultura**, Porto, n. 14, p. 121-139, 2000.

CANAU, V. M. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DAVIS, C.; GATTI, B. A. A dinâmica da sala de aula na escola rural. In: THERRIEN, J; DAMASCENO, M. N. (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, p. 75-135, 1993.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

Clésio A. Antonio

FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança.** Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. da. **O livro didático em questão.** 3. ed. São Paulo, Cortez, 1997.

GALLO, S. Disciplinaridade e transversalidade. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 165-80, 2001.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

_____. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 109-126.

KOLLING, E. J.; NERY, Ir.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do campo, n. 1)

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 147-64, 2001.

LUCINI, M. **Espaço de experiência e horizonte de expectativa na formação de professores do campo do município de Francisco Beltrão – Região Sudoeste do Paraná – junto ao Projeto de Extensão Vida na Roça.** Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2005 (Relatório de Pesquisa).

MACEDO, E. O que significa currículo disciplinar? In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 181-88.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e educação.** Ijuí/RS: INUJUÍ, 1988.

OLIVEIRA, B. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. In: OLIVEIRA, B.; DUARTE, N. **A socialização do saber escolar.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, p. 91-104, 1987.

O currículo e escolas do campo: questões político-pedagógicas em superação

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares: referências para análise.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

POPKEWITZ, T. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T.T. da (Org.) **O sujeito da educação.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SACRINTÁN, G. J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. E. da (Org.) **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 34-57.

SANTOMÉ, J. T. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, L. E. da. (Org.) **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 58-74.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. F. (Orgs.) **Escola fundamental: currículo e ensino.** Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 77-95.

VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, V. M. (Org.) **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 09-20.

VENDRAMINI, C. R. Aprendizagens coletivas no movimentos dos Sem Terra. . In: CANÁRIO, R. (org.) **Educação popular e movimentos sociais: simpósio luso-brasileiro de "Educação Popular..."**. Lisboa: EDUCA, 2007. p. 121-144.

Clésio A. Antonio

Notas

- 1 Podemos considerar, para isso, as discussões envolvidas no movimento “Por uma Educação do Campo”, que teve seu marco inicial na 1ª Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, Luziânia, GO, promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UnB), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).
- 2 Não podemos deixar de lembrar que o próprio processo de Nucleação de escolas, ou formação de “escolas pólos”, interferiu significativamente na redução de números de matrículas nas escolas do campo. Este aspecto é um âmbito de denúncia dos Movimentos Sociais Populares do Campo na luta por Educação do Campo, quanto à negação dessa escola e à desconsideração da cultura dos alunos.
- 3 Conforme Lucini (2005), retratando aspectos de uma pesquisa sobre escolas do campo, além de os professores que atuam do 5º ao 8º ano, na sua grande maioria não terem formação ou habilitação específica em certas disciplinas, ainda atuam em mais de uma escola.
- 4 Art. 2º, Parágrafo Único. “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País”.

Correspondência

Clésio A. Antonio - Rua Bolívia, 666 Luther King - Francisco Beltrão 85605-410 - Santa Catarina.

E-mail: clesioaa@yahoo.com.br

Recebido em 21 de julho de 2007

Aprovado em 19 de dezembro de 2008