



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

7009 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT26 - Educação do Campo

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A INTERFACE COM UMA POLÍTICA CURRICULAR MULTICULTURAL

Odair Ledo Neves - UFRB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Débora Alves Feitosa - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A INTERFACE COM UMA POLÍTICA CURRICULAR MULTICULTURAL

Palavras-chave: Educação do Campo. Currículo Multicultural. Formação de Professores

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa realizada no mestrado em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que teve como objetivo analisar, por meio de encontros formativos, a compreensão dos professores de uma escola municipal sobre currículo, multiculturalismo e sua interface com a Educação do Campo no município de Serra do Ramalho-BA e, como objeto de investigação os sentidos e significados atribuídos pelos professores ao currículo, ao multiculturalismo e à Educação do Campo.

Neste sentido, realizamos um processo formativo com 18 professores, em que fizemos uso da pesquisa-ação. Fizemos uma discussão sobre as concepções de currículo e a relação entre currículo, cultura, multiculturalismo e Educação do Campo, discussão desenvolvida no texto que segue.

2 CURRÍCULO, CULTURA E MULTICULTURALISMO: A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O currículo está associado às distintas concepções que a educação foi assumindo ao longo da história, isto é, o reflexo de posicionamentos teóricos que se fazem presentes em um dado momento e, influencia as correntes pedagógicas e as teorias de aprendizagem. As abordagens recentes de currículo rompem com uma visão linear do currículo centrada em questões meramente técnicas, que enfatiza os procedimentos, métodos e técnicas. Fazendo uma análise das novas abordagens do currículo, podemos perceber que elas trazem uma nova maneira de conceber o currículo, isto é, apontam para uma tradição crítica orientada por diferentes ordens, a saber: sociológica, política e epistemológica, em que o currículo

passa a ser visto como artefato cultural. Para Moreira e Silva (2011, p. 14),

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingenciais de organização da sociedade e da educação.

Moreira e Silva (2011) discutem que mesmo antes de ser um objeto de especialização do conhecimento pedagógico, o currículo sempre interessou a todos que buscavam entender e organizar o processo educativo. As teorizações sobre currículo são recentes, situando-se entre o final do século XIX e início do século XX e, o centro das preocupações era com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo.

Depreende-se desse contexto, o reforço da visão que a escola desempenha a função de facilitadora da adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais. “Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretende estabelecer. Coube, assim, à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados” (Moreira; Silva, 2011, p. 17).

De acordo com Shirley Malta (2013), o currículo abrange as experiências de aprendizagens das instituições escolares e, está comprometido de forma explícita ou não, com uma época histórica, com uma corrente pedagógica, com uma teoria de aprendizagem. Dessa forma, temos as teorias tradicionais em que o objetivo do currículo é preparar para aquisição de habilidades intelectuais por meio de práticas de memorização; já as teorias críticas e pós-críticas, rompendo com a visão tradicional, afirmam que nenhuma teoria é neutra, pois ela se encontra inevitavelmente imbricada em relações de poder.

Assim, ao fazer reflexões sobre currículo e multiculturalismo, buscando a relação com a Educação do Campo, percebemos a ausência de produções teóricas, que discutam tal relação com um olhar para a diversidade, principalmente, a discussão curricular, tomando esse, como campo de poder, disputa e identidade.

O primeiro aspecto que tivemos cuidado de observar nesta análise, é que as raízes da Educação do Campo estão na correlação de forças de dois projetos antagônicos: o primeiro, o projeto do capital e do latifúndio, responsável por protagonizar, durante muito tempo uma educação precarizada, ao transpor para o campo uma concepção urbana de educação, vale ressaltar que essa educação se dá pela transmissão de saberes elementares, tais como: ler, escrever e calcular. O segundo, o projeto dos povos do campo que lutam pelo direito de produzir e viver de outra forma; projeto fortalecido pelo Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo, fruto da articulação e luta dos movimentos sociais no contexto da década de 1990, momento que surge a concepção de Educação do Campo.

Assim, a Educação do Campo não é o resultado de uma teoria educacional, mas combinação da “luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, a soberania alimentar, ao território” (CALDART, 2012, p.261).

A identidade da Educação do Campo tem como traço fundamental, a luta dos povos do campo por políticas que lhes assegure o direito a educação no campo, pois o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; e do campo, que remete a pensar desde o lugar,

resguardando sua participação, vínculo à cultura e as necessidades humanas e sociais. Constitui-se no diálogo entre sujeitos diversos: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, e outros grupos mais (CALDART, 2002).

Nesta conjuntura, faz-se necessário o diálogo da Educação do Campo com outras epistemologias, a exemplo das teorias curriculares e o multiculturalismo, no sentido de fortalecer esse espaço diverso. A teoria curricular, a fim de discutir diretrizes para a Educação do Campo, e, o multiculturalismo crítico como espaço de diálogo entre os diversos saberes, conhecimentos e as identidades, múltiplas e transitórias, que são resultantes de uma pluralidade de marcadores identitários (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Na perspectiva do multiculturalismo crítico, as identidades que constituem a sociedade são diversas e plurais, não são fixas, e sua construção se dá na relação que os sujeitos estabelecem nos diversos espaços discursivos, busca superar mecanismos que calam as vozes oprimidas, cujo horizonte norteador é a emancipação e a justiça social.

Para Gomes (2008), a educação se constitui da experiência humana, o que justifica sua presença em toda e qualquer sociedade, assim a escolarização, é um recorte do processo educativo mais amplo, pois a nossa vida é atravessada das mais diversas aprendizagens e, certamente, é na interação que construímos nossos conhecimento, valores, representações e identidades.

A Educação do Campo também está pensada para a diversidade, ela se constitui no diálogo entre os diferentes sujeitos do campo e tem a cultura vista como matriz formadora. Neste aspecto, é que se propõe o diálogo da Educação do Campo com outras matrizes formadoras, pois não tem como negar a diversidade cultural e as subjetividades presente no contexto do campo, não se insinua reduzir a concepção de Educação do Campo, mas pelo contrário, afirma sua “tríade estruturante: campo-educação-política pública” (CALDART, 2012, p. 263) e, por meio dela, discutir o que há de diverso em termo de cultura, numa vertente curricular que dialogue com as especificidades do campo.

Assim sendo, partimos do entendimento que a “escola pública do campo e no campo se contrapõe a toda política de erradicação da infância e adolescência de suas raízes culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos” (ARROYO, 2007, p.163).

3. DISCUSSAO DOS RESULTADOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, partimos da abordagem qualitativa, privilegiando a pesquisa-ação, por meio de um curso de formação com 18 professores participantes da pesquisa. Iniciamos as discussões sobre a realidade curricular das escolas do campo, buscando tencionar o debate de como a escola compreende currículo, no sentido de captar a visão dos professores, sobre a estruturação do currículo e se há neste, espaço para discutir a cultura do campo.

Durante uma roda de conversa acerca da compressão dos professores sobre currículo, esses, apresentaram os seguintes apontamentos: “Currículo é o que norteia o desenvolver da escola, conhecimento” (Bromélia, curso de formação, 2018),

Currículo é uma grande ferramenta para o profissional da educação, que é através do

currículo que o professor reforça seu conhecimento e reforça na área de trabalho e tem várias informações que hoje em dia está essa polêmica aí sobre currículo em todos os lugares que eu ando, eu não tenho muito conhecimento porque iniciamos agora (Jurema, curso de formação, 2018).

Percebemos nas falas acima, que mesmo de maneira genérica, há uma compreensão de que o currículo é um instrumento de conhecimento, que define os rumos que a escola pretende seguir. Apresenta uma visão de currículo como ferramenta para o profissional da educação, assim percebemos a ausência de um conhecimento mais aprofundado, discussão recente, iniciada, durante o projeto de formação.

Diante destas constatações podemos apontar a ausência de uma compreensão mais ampliada, que possibilita ver o currículo como espaço, no qual se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diversos significados sobre o social e o político, pois é no currículo que determinados grupos, em especial, os grupos dominantes expressam sua visão de mundo e de sociedade (SILVA, 2014).

Os professores também apontam a ausência de discussão e estudo sobre currículo ao serem questionados se durante a formação inicial, tiveram estudos sobre currículo. Os relatos sempre apontam que receberam uma formação teórica, que não foi suficiente para que relacionassem com a prática, como nas falas a seguir: “Quando eu fiz a licenciatura estudei um pouco de currículo, tive uma matéria, lá falava mais sobre os autores e referências bibliográficas, foi muito pouca essa formação” (Jericó, curso de formação, 2018); e, “Eu estudei pouco também, mas eu lembro que discutia sobre a necessidade do ajuste de acordo a necessidade do aluno” (Bromélia, curso de formação, 2018).

Percebemos na fala dos professores, que a formação inicial deles, não deu conta de discutir currículo de maneira que eles compreendessem os significados, potencialidades e intenções do currículo. Podemos perceber a partir das falas, a visão do currículo como algo dado, a ser seguida, uma relação de conteúdos, que pode ser adaptado a realidade dos alunos. Neste ponto, Moreira e Candau (2008), discutem que o currículo é um território em que significados são disputados. Dialogando com os apontamentos desses autores, a professora Jurema apresenta um olhar mais próximo das discussões atuais sobre currículo, ao citar sobre o seu processo formativo:

Quando eu fiz pedagogia, o que ficou na minha cabeça até hoje foi aquele livro ‘Documento de Identidade’, a professora estudou o livro o semestre todinho, com a análise dele, a gente ver que são vários currículos, porque ele tem que ser de acordo com cada realidade. Às vezes a gente entra na faculdade com o pensamento que é só conteúdo, mas quando a gente vai ver o currículo é toda prática, toda concepção que tem acerca de educação, de escola, do aluno, vai permear tudo que a gente faz na sala de aula e fora dela nos corredores. Então assim, eu consegui um pouco durante a graduação construir essa compreensão que o currículo é aquilo que a gente trabalha, conteúdos formais, mas também tem que agregar a cultura do aluno, tem que agregar a questão do respeito, é, de fazer o aluno sentir-se importante na sala de aula (Jurema, curso de formação, 2018).

A fala de Jurema ressalta que o currículo precisa dialogar com a realidade na qual a escola se insere, sem negar os conhecimentos historicamente construídos, mas tecendo relação com a cultura, os saberes e as vivências do aluno. Para Arroyo (2013), os professores sabem como se manifestam os alunos na pluralidade, tornando o espaço da sala de aula rico em presença afirmativa. Neste ponto, os professores, nas discussões durante o processo formativo, reconhecem que desenvolvem práticas curriculares que dialogam com o contexto

dos alunos, mas que não têm uma proposta organizada na escola, para tal finalidade.

Durante o diálogo com os professores, foi discutido o lugar da Educação do Campo no currículo da escola, os relatos dos professores sinalizam a ausência de um planejamento que atenda as especificidades do campo, mas no cotidiano da escola, as atividades fazem emergir o contexto e a cultura local, principalmente, nas vivências dos alunos, como mostra a fala da professora: “Teve a confraternização do Mais Alfabetização, eu perguntei aos alunos quem gostaria de fazer uma homenagem para a professora, aí um aluno levantou e fez uma toada^[1] para ela, a professora quase chorou” (Faveleira, curso de formação, 2018).

A fala da professora nos revela que mesmo de maneira não sistematizada, em suas práticas, existe uma relação com as manifestações culturais dos alunos, a exemplo da toada, uma canção predominante na cultura dos vaqueiros. Nas discussões, eles apontaram que desenvolvem atividades que resgatam a origem da escola e seus fundadores. A escola desenvolve práticas que sempre envolvem a participação da comunidade.

É preciso articular no currículo da escola a cultura, a identidade, os valores e o trabalho dos sujeitos do campo vinculado aos conhecimentos científicos universais necessários à sua emancipação. Para os professores, a comunidade é bastante presente e os alunos durante as produções, sempre realizam os trabalhos de acordo com a realidade que eles vivem e, a escola não ignora essas produções.

Outro ponto tensionado foi como a realidade da escola, do campo e dos sujeitos do campo aparecem na proposta da escola. De acordo com a professora, os pais participaram da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola,

Tudo que é pensado em fazer aqui na escola é articulado com a comunidade, com alunos. Então a gente tenta ingressar esse pessoal aí, todo mundo pra ‘tá’ sem excluir ninguém. É tanto que nas construções se a gente falar hoje vamos fazer um mutirão a comunidade, alunos professores tem essa interação” (Catingueira, curso de formação, 2018).

A fala da professora encontra sentido no que se espera de uma escola do campo, como afirma Alencar (2010) que a escola do campo incorpora a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e, o campo deve ser reconhecido como lugar de vida, produção e um projeto de desenvolvimento.

A escola do campo defende a vinculação com os sujeitos da comunidade, que se reconheçam os saberes produzidos por eles, como aponta Arroyo (2013, p. 153) para quem a diversidade de sujeitos enriquece os conhecimentos: “Trazer os sujeitos para os currículos, para o conhecimento significa trabalhar o ensinar-aprender sobre as experiências de vida dos seus sujeitos e não sobre matérias distintas, abstratas, significa aproximar mestres e alunos entre si e com os conhecimentos”.

Ressaltando o que afirma Arroyo (2013), a professora Malva, ao falar do trabalho em sala de aula, diz que os alunos expressam o próprio contexto nos desenhos, apresentações e produção de texto: “Nas produções de texto a gente pede para que eles produzam a partir da realidade deles. Outra questão, a questão cultural nós trabalhamos em artes, então teve muitas dicas sobre a cultura local, também a realidade ambiental, por meio de visitas as lagoas e ao rio” (Malva, curso de formação, 2018).

Percebemos por meio da fala de Malva que existe abertura para que os alunos expressem a realidade que eles vivem. Mas não é uma proposta da escola fazer o diálogo

com essa vivência, tal evidência, nos instiga a tencionar a importância do currículo e de uma educação pensada a partir dos sujeitos, o que na nossa compressão fortalece a cultura do campo.

4. CONCLUSÃO

Ao fazermos a discussão sobre Educação do Campo, currículo e cultura, os professores apontaram que durante a formação inicial, não realizaram discussão mais aprofundada sobre essa temática de maneira a trabalhar o contexto da comunidade nas propostas da escola. Assim, firmamos nas discussões e leituras, que a identidade da escola do campo se vincula a valorização social e cultural daqueles que vivem e sobrevivem no e do campo.

O processo formativo constitui-se de grande significado para os professores, possibilitando a fala dos professores, tecendo reflexões situadas e problematizando o contexto em que os professores trabalham, com temáticas que não fizeram parte do processo de formação e tão pouco é provocado pelos órgãos educacionais do município. Os professores passaram a atribuir sentidos e significados ao currículo, ao multiculturalismo crítico e a Educação do Campo, a partir das leituras e provocações realizadas durante o projeto formativo. Sem negar os avanços alcançados pela Educação do Campo, muito precisa ser feito no sentido de garantir os direitos adquiridos a partir deste projeto de educação.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp.**, Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paola. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 13 ed. São Paulo, Cortez, 2007.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2002.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- Canen, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, Set/Out/Nov/Dez 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05>. Acesso em: 20 jul. 2018
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- Malta, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v.6, n.2, p.340-354, Maio a Agosto de 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa ; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa ; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade** : uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença** : a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

[1] Toada é um tipo de canção predominante no Nordeste, cantada como uma fala rítmica. É muito conhecida como música de improviso, que sem perder a rima fala sobre a realidade.