



3481 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)
GT 12 - Currículo

UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Rosângela Pereira de Oliveira - UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Este texto apresenta um olhar epistemológico voltado para o currículo, em especial no que tange ao currículo campesino e uma possibilidade de um conjunto de decisões e ações já desenvolvidas para a construção de pesquisa nesta área. Está relacionado aos temas: educação do campo, políticas de currículo e decolonialidade. Se propõe a apontar para a relevância de evidenciar pesquisas que se proponham a compreender as manifestações políticas no currículo de uma escola da educação do campo. Enfocar o tema do currículo da educação do campo na perspectiva de decolonialidade do saber (e, por consequência do poder) descortina possibilidades e desafios, em contextos que remetam a uma proposta de transformação social é também uma estratégia epistemológica. Integraliza-se como uma prática educativa que pode constituir fendas a serem ampliadas na perspectiva da superação da deseducação vigente, forjando bases para ações contra-hegemônicas em direção dos sujeitos e para projeto de sociedade oposto ao que se percebe em curso na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Educação do Campo. Pesquisa.

1. Um Olhar sobre o Currículo da Educação do campo

Ao construir o referencial teórico o pesquisador demarca o espaço no debate e o lugar de onde constrói sua fala, pois escolhe o aporte teórico que compartilhe concepção semelhante de pesquisa, no caso em educação do campo. A ciência não é neutra, e o pesquisador se posiciona de acordo com a visão de ser humano e de sociedade na qual almeja contribuir em sua *práxis* de pesquisa, trabalho e vivência.

Apresentamos uma concepção epistemológica como elemento de resistência, a imposição racial/étnica e cultural enquanto padrão de poder que opera nos planos materiais e subjetivos da existência social cotidiana e da escala societal e compreende a perspectiva decolonial como ontologicamente crítica (QUIJANO, 1998; 2000; 2005); podendo contribuir na reflexão quanto aos aspectos colonizadores (MARIÁTEGUI, 2007); (DUSSEL, 1994; 2007); e (MIGNOLO, 2011; 2007; 2005; 2003) que permeiam a construção do conhecimento e a educação Sul Americana (MARTÍ, 2007). Nesse ambiente que buscamos compreender a educação do campo (CALDART, 2012); (MOLINA, 2004) e (RIBEIRO, 2010) como um território preferencial de disputa epistemológica, (SANTOS, 2009) social e política. E também compreender o currículo (OLIVEIRA, 2006; BALL, 2011; APPLE, 1982) como possibilidades para desenvolver práticas educativas que podem constituir fendas a serem ampliadas na perspectiva da superação do pensamento colonizado.

No caso propomos analisar estas conexões a partir de três contextos inter-relacionados: Contexto de influência; Contexto da produção de texto e Contexto da prática. Nesta direção, para analisar a relação entre os contextos de formulação das políticas de currículo até a dimensão micro de uma escola, compreendemos que abordagem do ciclo de políticas formulada por Ball (2016) pode traçar um diálogo

entre os estudos da política educacional, e o currículo da educação do campo, procurando conhecer os contextos políticos desde sua formulação até sua prática.

A análise quanto ao contexto de influência pode partir de um nível internacional e, como expresso por Ball, como aponta Nienow (2016), contribui para compreender o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem: a) circulação internacional de ideias; b) o processo de "empréstimo de políticas"; c) os grupos e indivíduos que "vendem" suas soluções no mercado político e acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias. A outra está relacionada ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas "soluções" oferecidas e recomendadas por agências multilaterais.

Perspectiva relevante para compreender as orientações dos organismos internacionais e suas determinações para a educação na América Latina. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações políticas. As respostas a esses textos têm consequências vivenciadas dentro de um terceiro contexto, que é o da prática.

Partimos da ideia de que "[...] os paradigmas socioculturais nascem, desenvolvem-se e morrem. A morte de um dado paradigma traz dentro de si o paradigma que lhe há de suceder" (SANTOS, 2009, p. 15). A "crise de paradigmas" fundamenta-se nas transições delineadas nos processos históricos, como parte da luta para a transformação social. Pode representar um espaço fundamental na conquista da transformação social, econômica, política e ética; uma nova prática que vá para além da simples denúncia das práticas profundamente desumanizantes do sistema do Capital. Uma transformação da realidade que pode, gradativamente, constituir parte da resistência contra-hegemônica alavancada em um processo educativo de fato popular.

Aníbal Quijano (1998; 2000; 2005), é referencial basilar com relação a compreensão da construção teórica sobre a decolonialidade do poder, ainda que Mariátegui, Boaventura e Dussel, também venham a contribuir nesta perspectiva epistemológica. Quijano advoga que os países da América do Sul possuem uma dependência histórico-estrutural, que conduz a uma subordinação econômica.

Dussel explica que o modelo econômico dos países desenvolvidos foi copiado pelos países latino-americanos. Porém, estes não tiveram o mesmo êxito devido ao processo de exploração sentido pelos países da América Latina, que adentraram de maneira desigual na divisão internacional do trabalho (DUSSEL, 1994). O eurocentrismo distorce e bloqueia a experiência histórica social autêntica, e leva os povos colonizados a admitir a cultura europeia como verdadeira e única. Dussel (2007, p. 256) define que:

O mestiço é o homem latino-americano cuja mãe é a índia e o pai é o conquistador hispânico. Por isso mestiço é o homem latino-americano propriamente dito, e daí também se estabelece uma dominação interna e outra externa. O norte atlântico domina desde fora, mas também desde dentro. Este entendimento está bem explicitado no pensamento de Mignolo (2011) com relação a colonialidade:

Entendiendo la colonialidad como reverso y condición *sine qua non* de la lógica de la modernidad, se advierte su operatividad en tres esferas, ciertamente inescindibles, esto es: la colonialidad del poder (Quijano), la colonialidad del saber (Lander) y la colonialidad del ser (Mignolo, Maldonado-Torres). Sucintamente diremos que la colonialidad del poder refiere a la administración político-económica y al modo en que diversas sociedades conciben la autoridad y el gobierno e impone criterios de clasificación social a nivel mundial sostenidos en el concepto de raza; la colonialidad del saber remite a la esfera del conocimiento, es decir, a la construcción del saber científico y filosófico, que sienta las bases acerca de los criterios epistémicos canónicos que regulan la circulación y acreditación del conocimiento. Por último, la colonialidad del ser hace referencia a los procesos de subjetivación y dominio sobre los cuerpos en los que queda patentizada la perdurabilidad del dominio colonial, forjando un estereotipo de sujeto deseable frente a otro que revista en tanto infra-valorado, espacio de la otredad, alter y sub-alter (p. 2).

A perspectiva decolonial, como ontologicamente crítica, se alia com a reflexão do pensador peruano Mariátegui (2007) que defende métodos e conteúdos próprios das classes populares, uma progressiva educação do campesinato autóctone como esforço longo para mudar as estruturas sociais e educativas do país. Encontramos eco na construção do pensamento de Martí (2007) que valoriza que a educação enraizada em *Nuestra América*, a educação precisa partir da realidade, da realidade cultural e social do povo para compreender e transformar a realidade. E outra de sua preocupação é a questão dos jovens de seu tempo. Avalia que os séculos de domínio colonial deixavam esta parte do mundo "estancada" induzindo as pessoas a se contentarem com uma educação menor.

Educação do campo é mais do que escola, sua materialização implica pensá-la em uma dimensão de

totalidade: a terra, seus sujeitos, a escola, os espaços culturais e econômicos contribuindo como indutores de processos, contrapostos à lógica hegemônica. Há uma construção de conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo a serviço do desenvolvimento urbano-industrial. Não é o caso de desconsiderar que existem tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, mas desconstruir a ideia de que haja superioridade do urbano e admitir variados modelos de organização da educação e da escola.

Conforme Caldart (2012), a própria questão da especificidade depende da relação que é feita. Afirmamos que a especificidade da Educação do Campo está *no* campo, na materialidade de seu cotidiano, em processos de trabalho ou em questões intersubjetivas de cultura, tanto o que tange a territorialidade e suas lutas sociais e na educação. Entretanto essa compreensão já supõe uma determinada concepção de educação: a que considera a materialidade da vida dos sujeitos e as contradições da realidade como base e ferramenta do processo educativo. A realidade do campo constitui-se, pois, na particularidade dada pela vida real dos sujeitos, ponto de partida e de chegada dos processos educativos.

Portanto é necessário atentar para as perspectivas de desenvolvimento da humanidade em cada enfoque. Historicamente, o conhecimento foi a ponte de acesso ao poder. Neste sentido, este texto também visa contribuir com a reflexão constante quanto a relação do conhecimento e poder presentes no currículo da educação do campo, considerando que a educação escolarizada tem sido o espaço tanto de afirmação do modelo hegemônico quanto na direção de sua superação.

O desafio de trazer o pensamento decolonial como tarefa de desconstrução, seguida da reconstrução e/ou surgimento, de poder e de conhecimento para o estudo do currículo compreendendo que ele não acontece no vácuo, é processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e ao gênero.

A fabricação do currículo não é apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimento, se é que se pode utilizar tal expressão, assim se faz necessário destacar que o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente* válidos (APPLE, 1982; RIBEIRO, 2010). Há uma ação consciente de impedir também a validação de outros conhecimentos que se constituam como pertinentes, pois, estes são considerados com o estranhamento e o distanciamento para com o Outro, o Colonizado. Como apontado por Ribeiro (2010):

Currículo, objetivos e metodologias da escola rural estão direcionados para o sistema produtor de mercadorias, no qual o próprio ser humano é uma mercadoria descartável e flexível em tempos de desemprego estrutural e tecnológico. Para a escola básica do campo a memória das lutas e das experiências produtivas constitui-se na base curricular, em que se articulam: a produção da vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência. Em contraposição ao conhecimento científico que expulsa e subordina os agricultores, a proposta dos movimentos sociais populares rurais/do campo pensa a produção de conhecimento científico e tecnológico socialmente produzido (p.197).

E, como expõe Apple (1982):

[...] colocada de um outro modo, a problemática implica examinar como um sistema de poder desigual na sociedade é mantido, e em parte reproduzido, por meio da “transmissão” de cultura. A escola, como um importante agente de reprodução cultural e econômica (afinal, toda a criança vai para escola e esta exerce influências significativas como instituição tanto de atribuição de títulos acretitícios quanto de socialização), torna-se aqui, evidentemente, uma instituição importante (p.51 – grifo do autor).

Reversa a adoção acrítica de concepção do mundo de outro grupo social que resulta um contraste entre o pensar e o agir e a coexiste de duas concepções do mundo, que se manifestam nas palavras e na ação efetiva. (GRAMSCI, 1978, p. 15). Como evidenciado em Oliveira (2006):

Fundamentando-me no que Horkheimer (1975) define por teoria crítica, entendo que as proposições e práticas de currículo concebidas como críticas, conforme consta em Oliveira (1997), são aquelas que possuem objetivos, meios e práticas, com vistas à construção de uma nova hegemonia, aquelas que, tendo apreendido a realidade educacional em suas relações com a vida social, traçam objetivos emancipatórios, definem meios, realizam práticas de transformação da educação com esperanças de transformação social (p.22).

Desta forma, o currículo também não é um campo neutro de significado. Ele é território de ação, em sua construção, análise e prática cotidiana, e pode contribuir para a compreensão dos:

[...] reflexos manifestos e latentes codificados dos modos de produção material, dos valores ideológicos, das relações de classe e das estruturas de poder social – raciais e sexuais, bem como políticas-econômicas – sobre o estado de consciência das pessoas numa situação histórica ou socioeconômica determinada (APPLE, 1982, p.10).

Nesta direção, a identidade da escola em sua expressividade cultural manifestada no contexto da prática pode representar ações de resistência e constituir formas descolonizadoras de apropriação não só dos conhecimentos considerados válidos, mas conquistar o poder na formulação destes. Como muito bem explicitado por Apple (1982):

Aqui a ação básica implica problematizar as formas de currículo encontradas nas escolas, de maneira que se possa desmascarar seu conteúdo ideológico latente. É preciso levar muito a sério as questões acerca da tradição seletiva, como as seguintes: A quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é transmitido desta forma? E para esse grupo determinado? O mero ato de formular essas questões não basta, no entanto. É também necessário que se procure vincular essas investigações a concepções diversas de poder social e econômico e de ideologias. Desse modo, pode ter início uma apreciação mais concreta das ligações entre o poder econômico e político e conhecimento que é tornado acessível (e o que *não* é tornado acessível) aos estudantes (p.16 - 17).

Como vemos, o referencial epistemológico pautado na perspectiva decolonial, contribuindo para compreender a política de currículo da educação do campo, coaduna com a práxis do movimento contemporâneo das ciências sociais em direção a uma mudança de orientação epistêmica disputando conceitos e significados.

2. Considerações Finais

A proposição desta síntese analítica das questões ligadas a pesquisa e a produção do conhecimento em uma perspectiva da construção do currículo, visa contribuir na percepção deste como um espaço de disputa de poder social, e a evidenciar a relevância de realizar pesquisas em uma direção contra-hegemônica como atitude política de construção de um outro referencial epistemológico e societal, ainda que se apresente como um cenário complexo e ao mesmo tempo fecundo, é possibilidade, para uma pesquisa aliada a uma percepção educativa transgressora do currículo colonizado.

3. Referências

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A. 1982.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: Questões e Dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Stephen J., MAGUIRE, M., Braun, A. **Como as Escolas Fazem as Políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi, 11ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. (Org.). **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. 2ª Edição. SP, Ideias& Letras, 2006.

CALDART, Roseli Salette (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DUSSEL, Enrique. 1492 **El Encubrimiento del Otro: hacia el origen del “mito de la Modernidad”**. La Paz: Plural Editores, 1994.

_____, E. **Política de la liberación. Historia mundial y crítica** Madrid. Editorial. Trotta. 2007.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante: propostas e projetos**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3 eds. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Mariátegui sobre Educação**. Seleção de textos e tradução de Luiz Bernardo Pericás. São Paulo: Xamã, 2007.

MARTÍ, José. **Nuestra América**. Buenos Aires: CLACSO, 2007.

MIGNOLO, Walter. Disputar a Fanon: a propósito de un secuestro epistémico. Alejandro De Oto (comp.) **Tiempos de homenaje/tiempos descoloniales: Fanon y América Latina**. Buenos Aires: Ed. del Signo, 2011.

_____, (2005). **“Un Paradigma Otro”: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico**. Dispositivo, n.º. 52, vol. XXV, 2005, p. 127-146

_____, **Os esplendores e as misérias da “ciência”: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica**, in Boaventura de Sousa Santos (org.), **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências’ revistado**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). Coleção Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo. **Por uma educação do Campo** Nº 5. Brasília, 2004.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2012.

NIENOW, Naiara dos Santos. **A construção da imagem social da criança no diálogo com a avaliação nacional da alfabetização**/Naiara dos Santos Nienow. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2016.

OLIVEIRA, Ozerina Victor. **O processo de produção da política de currículo em ribeirão cascalheira – mt (1969 a 2000): diferentes atores, contextos e arenas de uma luta cultural**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual do Rio Janeiro - Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2006.

QUIJANO, Aníbal **“¿Del ‘polo marginal’ a la ‘economía alternativa’?” en La Economía Popular y sus caminos en América Latina**(Lima: Mosca Azul / CEIS). 1998

_____, Aníbal **“Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”** en Lander, **Edgardo Colonialidad del Saber y Eurocentrismo**(Buenos Aires: CLACSO, 2000/ UNESCO).

_____, Aníbal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: Lander, Edgardo (org). **A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp.227-278.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês – Trabalho e Educação. Liberdade, Autonomia, Emancipação, Princípios/fins da Formação Humana**. Expressão Popular, São Paulo 2010

TORRES C., Alfonso. **Identidad y política de la acción colectiva**. Organizaciones populares y luchas urbanas en Bogotá 1980-2000. Bogotá, Colômbia: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.