

O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares

The place of the curriculum in/from rural education in Brazil:
similarities and differences in curricular theories

Juares da Silva THIESEN¹
Marcos Antônio de OLIVEIRA²

Resumo

O artigo analisa a produção teórica de pesquisadores que discutem educação do campo identificando-se nela aproximações e distanciamentos com as teorias curriculares. A partir de textos de Caldart e Arroyo, aponta em que aspectos as denominadas *pedagogias dos movimentos sociais do campo* se vinculam com pressupostos das teorias curriculares e em que medida essas se entrecruzam ou se afastam. Demonstra os vínculos entre as propostas pedagógicas dos movimentos sociais do campo e as teorias curriculares e conclui por uma ainda não explicitada aproximação destas propostas com Freire e com as perspectivas críticas de currículo.

Palavras chave: Currículo. Educação do campo. Movimento. Cultura.

Abstract

This article analyzes the theoretical production of researchers who discuss rural education, identifying the approximations and distancing of this production with curricular theories. Based on the work of Caldart and Arroyo, the paper indicates in which aspects the so-called *pedagogies of the rural social movements* are related to presumptions of the curricular theories and to what degree they are interlinked or distant. It demonstrates the ties between the pedagogical proposals of the rural social movements and curricular theories and concludes with a still not explicit approximation of these proposals with Freire and with critical perspectives on curriculum.

Keywords: Curriculum. Rural education. Movement. Culture.

1 Doutor em Educação Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professor Adjunto no Departamento de Estudos Especializados em Educação/EED/ Centro de Educação - ED. Linha de pesquisa: Currículo. Rua João Carlos de Souza, 188, Sta. Mônica, Florianópolis. E-mail: <juares@ced.ufsc.br>

2 Doutor em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professor Adjunto no Departamento de Estudos Especializados em Educação/EED/ Centro de Educação - CED. Linha de pesquisa: Educação do Campo, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima Trindade - Florianópolis - Santa Catarina – Brasil. CEP: 88040-970. E-mail: <maoliveira@ced.ufsc.br>

Introdução

A reflexão organizada no presente texto, integrada ao campo de pesquisa dos autores, é resultante de um estudo que buscou mapear e analisar a produção teórica de alguns pesquisadores brasileiros³ no que se refere à discussão e proposição de políticas curriculares para a educação do campo. O objetivo é identificar se as discussões que são feitas sobre educação do campo para as populações camponesas são, de alguma forma, sustentadas por teorias curriculares. Ou seja, em que medida as propostas para o currículo, naquilo que se denomina educação *do* campo, se aproximam das teorias curriculares, bem como em que medida estas aproximações são explicitadas.

A primeira constatação feita é que a absoluta maioria dos textos que tratam sobre a temática da educação do campo destina alguma consideração ao problema do currículo. No conjunto dos artigos⁴ tomados como base para o estudo, expressiva maioria cita a categoria currículo. Isso ilustra e justifica a importância que é dispensada pelos pesquisadores a essa problemática, que vem sendo intensivamente colocada não somente na pauta da educação do campo, mas em todas as demais áreas que compõem o espectro da educação.

Aspecto igualmente importante e relativamente consensual nos textos analisados refere-se à idéia de que o problema curricular da educação do campo não pode ser discutido e tratado sob os fundamentos da concepção burguesa de escola, já que, segundo seus autores, esta foi pensada, organizada

3 Considerando-se a expressiva presença de citações dos pesquisadores Miguel Arroyo e Roseli Salete Caldart, optamos por centrar nossa análise sobre suas produções, sem excluir, obviamente, trabalhos de outros autores.

4 Os textos tomados como base para este estudo foram: 1. “Educação e trabalho: reflexões em torno dos Movimentos Sociais do campo” de Célia Regina Vendramini (2007); 2. “Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação” de Clésio Acilino Antonio e Marizete Lucini (2007); 3. “Movimento Sem Terra: lições de pedagogia” de Roseli Salete Caldart (2003); 4. “O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo”, Roseli S. Caldart (2001); 5. “Teses sobre a Pedagogia do Movimento”, Roseli S. Caldart (2005); 6. A Escola do Campo em Movimento” de Roseli S. Cardart (2004); 7. “Educação do campo: notas para uma análise de percurso” de Roseli S. Cardart (2009); 8. “A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar, de Roseli S. Caldart (2010); 9. “O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e ossinais da construção de políticas públicas” de Maria Antônia de Souza (2009); 10. “Movimento nacional de educação do campo: uma Trajetória em construção” de Antônio Munarim (2008); 11. “A Educação Básica e o Movimento Social do Campo” de Miguel Arroyo (2004); 12. Diretrizes de uma caminhada” de Bernardo M. Fernandes (2004). 13. “Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção” de Roseli S. Caldart (2004).

e instituída para realidades urbanas visando atender, sobretudo, as demandas das sociedades capitalistas. Sendo assim, questiona-se toda e qualquer proposição formulada à luz das concepções pedagógicas convencionais, sejam elas conservadoras, liberais ou progressistas.

Observa-se, sobretudo, pelos argumentos de Arroyo e Caldart (2004), que a chamada *pedagogia dos movimentos*, constitutiva da experiência material e histórica dos próprios movimentos sociais e em especial do MST, representa o que há de mais coerente e significativo para traduzir as expectativas das populações do campo. Para Caldart (2001; 2004) e Arroyo (2007) o princípio educativo da pedagogia do movimento é o próprio *movimento*, movimento que junta diversas pedagogias e, de modo especial, junta o que estes denominam de *pedagogia da luta social* com a *pedagogia da terra* e a *pedagogia da história*, cada uma ajudando a produzir traços na identidade dos educandos. A pedagogia do movimento se produz no diálogo com outros educadores, outros educandos e outros movimentos pedagógicos⁵.

Embora Arroyo e Caldart não vinculem objetivamente a pedagogia dos movimentos a qualquer matriz ou teoria curricular, pode-se abstrair de seus argumentos alguma aproximação com as perspectivas críticas de currículo. Neste aspecto, remete ao que vêm produzindo Giroux, McLaren, Apple, Young e Goodson, pesquisadores neomarxistas⁶ que concebem currículo como uma construção social e cultural e que o analisam sob perspectivas políticas e históricas considerando, sobretudo, seu vínculo com as questões do poder.

Outra constatação resultante da produção analisada é a de que os autores que pesquisam a problemática educacional do campo, objetivamente, não apresentam alternativas para a questão curricular, tampouco explicitam ou fundamentam as pedagogias dos movimentos à luz das teorias curriculares, ainda que o tema do currículo esteja presente em seus textos.

5 Caldart (2004) no texto “A escola do campo em movimento” identifica e apresenta várias pedagogias que, segunda ela, foram sendo criadas pelo novo jeito de o MST lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já constituídas ao longo da história da humanidade. São elas: pedagogia da luta social; pedagogia da organização coletiva; pedagogia da terra; pedagogia do trabalho e da produção; pedagogia da cultura; pedagogia da escolha; pedagogia da história e a pedagogia da alternância

6 O termo refere-se aos autores citados que trabalham dentro do referencial teórico-epistemológico daquilo que se convencionou denominar de *neomarxismo*. A expressão é utilizada aqui para designar a concepção teórica que reconhece as categorias oriundas de Marx e Engels para o entendimento da realidade social, mas rejeita certo economicismo presente na obra de alguns marxistas, especialmente no Século XX. Para estes teóricos, em especial aqueles ligados à Escola de Frankfurt, o entendimento da realidade social necessita da utilização, para além das categorias econômicas, daquelas referentes à cultura e à psique humanas.

Ao invés de apresentar prescrições curriculares para as escolas do campo, eles apontam, como denúncia, os problemas e as limitações das pedagogias urbanocêntricas e das políticas públicas formuladas pelo Estado para a educação do campo. É convergente nos discursos dos autores a tese de que as pedagogias burguesas, geralmente presentes nas diretrizes curriculares para as escolas do campo, não traduzem a realidade e os projetos das populações camponesas. São, segundo esses autores, apêndices ou adaptações das propostas da escola burguesa.

Mais que respostas à problemática curricular e à própria especificidade da educação do campo, os autores levantam uma série de questões que, a nosso ver, são fulcrais para a discussão e que necessariamente nos levam ao campo da teoria curricular. São indagações que transgridem as atuais preocupações instrumentais das pedagogias burguesas, são questões que dizem respeito à condição material e histórica da formação humana e, por isso, permeiam os campos epistemológico, ontológico e prático da educação.

Sem a preocupação com as fronteiras do esclarecimento teórico ou com as rotulações que as titulações teóricas impõem, os autores fazem emergir e trazem para o centro do debate educacional o próprio modelo societal vigente e nele o problema da *formação do ser humano*, retomando questões fundamentais que historicamente as pedagogias modernas não puderam/souberam tratar/resolver. São questões que, estando no epicentro da problemática da educação do campo, implicam nas demais dimensões da formação e que, portanto, são próprias do âmbito do currículo.

Genericamente, pode-se traduzir as questões problematizadas pelos autores nos textos analisados nas seguintes indagações: Em que medida o campo do currículo pode responder às questões mais centrais da formação das populações do campo quando elas dizem respeito à vida, à terra, ao trabalho, à infância, à sobrevivência e aos direitos universais básicos, sem as prescrições da lógica liberal?

Como pensar e propor políticas de currículo sem reduzir ou deformar a concepção alargada de educação presente nas pedagogias dos movimentos sociais do campo, para além dos métodos, dos processos de avaliação, dos conteúdos, dos recursos e da disciplinarização, tão cristalizados como modelo na modernidade ocidental?

Como pensar e propor políticas de currículo que considerem as questões da cultura como matriz formadora e constituidora dos sujeitos, sem apartá-las de outras dimensões sociais e políticas, como o direito à dignidade, à cidadania e à educação?

Como pensar e propor políticas de currículo que abarquem os saberes socialmente legitimados, mas que não silenciem os conhecimentos historicamente marginalizados, os conhecimentos de protagonistas não acadêmicos, como os

populares, por exemplo, superando as polaridades do tipo: pensamento crítico x pensamento ingênuo, conhecimento científico x conhecimento do senso comum, conhecimento válido x conhecimento inútil, aprendizagem escolarizada x aprendizagem da experiência?

A nosso ver, esse conjunto de problemáticas próprias do movimento curricular, colocado no centro da questão da formação dos sujeitos do campo, aponta a existência de, pelo menos, três questões fundamentais diretamente afetas à teoria curricular: a) uma de natureza eminentemente metodológica, que diz respeito à organização do trabalho da escola; b) uma relacionada com o problema dos saberes ou do conhecimento; e c) uma terceira, que tem a ver com a própria concepção de educação e de escola.

A intensidade com que é colocada essa problemática somada à emergência das questões do campo, para as quais pouco se tem respostas, a nosso ver, sinaliza que há um *distanciamento* entre: a) a realidade objetiva da vida e da história das populações do campo; b) o debate teórico sobre currículo e teoria curricular; e c) o que vem sendo prescrito no âmbito da política pública para as escolas do campo.

Entendemos que a extensão e a complexidade dessa problemática apontam para a necessidade de pensarmos sobre o papel das teorias curriculares frente ao que vem sendo discutido como campo e proposto como política. Nesse sentido, defendemos que há restrita participação da teoria curricular no debate da educação do campo, ainda que, como frisamos, haja explicitamente a indicação de uma pedagogia dos movimentos sociais que, na ótica dos autores analisados, fundamenta e orienta as ações nesse âmbito da educação⁷.

A constatação desse distanciamento revela outra pergunta central: Em que medida as teorias do currículo podem contribuir ou fornecer respostas a esse conjunto de problemas apontados pelos autores? Ou ainda, é possível que as teorias curriculares, embora tenham sido instituídas em pleno exercício da hegemonia burguesa, contribuam para pensar e organizar escolas com outras lógicas? Em nosso entendimento as teorias curriculares, sobretudo as de fundamento crítico, podem contribuir nesse campo, na medida em que ajudam a pensar com certa profundidade sobre as três questões colocadas anteriormente – Que concepção de educação e de escola? Que conhecimentos, para quê e para quem? E como a escola deve estar organizada do ponto de vista pedagógico em seus tempos, espaços e processos?

7 Tanto Arroyo (2007) quanto Caldart (2004) argumentam em defesa de uma pedagogia dos movimentos sociais (em especial a do MST) situando-a como a pedagogia capaz de traduzir os anseios e expectativas dos povos do campo.

A educação do campo: outro modelo de formação para outro projeto de sociedade

Entretanto, antes de buscarmos os ancoradouros teóricos do que seria o currículo da/na educação do campo, é importante situarmos este tipo⁸ de educação em termos de seu projeto societal mais amplo. Isto se faz necessário por ser este o elemento fundante para o estabelecimento de toda e qualquer proposta curricular, principalmente no momento em que se define o horizonte de sociedade que se busca, bem como dos sujeitos que nela se quer formar.

A constatação que fazemos, decorrente da análise dos textos de autores que preconizam a educação do campo, é que por ela e com ela se busca outro projeto de formação de sujeitos para o campo⁹ e para outro projeto de desenvolvimento para o campo no Brasil. Munarim et al. (2009), Caldart (2001, 2004) e Arroyo (2003 ; 2005), são alguns dos autores que, dentre outros, defendem a idéia de que a educação do campo objetiva a construção de um *novo* projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro. É, pois, centrado nessa possibilidade que aparece no Brasil, desde o final dos anos 1990, o que se denomina *Movimento por uma Educação do Campo* que, desde seu surgimento, já nos seus primeiros documentos, expressava a necessidade de um novo arranjo no campo, que pudesse contribuir com outro projeto de sociedade para o Brasil. Essa preocupação pode ser verificada nas *Cartas dos Educadores do Campo*, lançadas respectivamente na I^a e II^a Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorridas em 1998 e 2004 (Arroyo e Caldart, 2004).

Para um entendimento sobre o lugar do currículo da/na educação do campo, faz-se necessário esclarecer, portanto, qual é o sentido, ou quais os sentidos, que se deve buscar para uma nova organização do campo, bem como de que forma esta organização pautaria um novo modelo de desenvolvimento. Neste sentido, a tarefa de explicitar qual seria sua concretude, ou como poderia ser alcançado um *novo projeto de país*, ou *um outro modelo de desenvolvimento*, ainda precisa ficar mais clara pelos formuladores da educação do campo, uma vez que em seus textos não se percebe maiores esforços em defini-los.

Não obstante, a questão da nova organização do campo buscada pela educação do campo parece estar mais clara. A historiografia da questão agrária no Brasil já deixou claro que se vive num país de base latifundista desde sua constituição,

8 Utilizamos o termo *tipo de educação* sem entrarmos no mérito da discussão sobre o fato de a educação do campo constituir ou não uma modalidade específica.

9 Sabe-se da existência da discussão sobre a diferença entre os conceitos de campo/cidade e meio rural/meio urbano. Face ao objetivo do texto, não entraremos no mérito dessa discussão.

como demonstram Guimarães (1968), Furtado (1976) e Prado Júnior (1990) entre outros. Se essa base se deu *na formação do Brasil contemporâneo*, para utilizarmos as palavras do último autor, ela continua sendo uma das grandes questões nacionais (se não a grande), haja vista o processo de industrialização por que passa o país desde as décadas de 1920/30 e, depois, pela *modernização conservadora* de sua agricultura, a partir das décadas de 1960/70, como demonstrado por Silva (1996), em que o processo de subsunção da agricultura à indústria, ou do campo ao capital, se fez sem alterações no regime de posse das terras.

Ou seja, diferentemente do que ocorreu nos denominados *países centrais*, no Brasil a modernização do campo se fez sem que se modificasse o domínio das relações sociais no campo pelo grande senhor de terras. Este modelo, cuja fase atual (modernização conservadora) se inicia nos anos 1960, em sua essência é o mesmo do Brasil do Século XXI, pois trouxe o êxodo rural, a urbanização acelerada e desorganizada e, atualmente, uma crise social e ambiental sem precedentes. Enfim, o Brasil chega ao novo século produzindo os produtos alimentares e matérias-primas (*commodities*) para o mercado mundial em escala cada vez maior, à custa da expulsão da população do campo e das dificuldades de vida no meio urbano.

A adoção deste projeto exportador/latifundista, entretanto, não se fez sem problemas para as populações locais, que representaram e ainda representam, no Brasil, um rico leque de experiências de vida e de produção as mais variadas. Ou seja, a necessária adoção, no país, do modelo agro-exportador levou, quando não à extinção, à marginalização destes grupos humanos que poderiam constituir a base para outro modelo de sociedade, de vida e de produção no campo. Mesmo assim, ainda há uma variedade substancial de experiências, de povos e de formas de produção da vida que necessitam ser valorizados para a confrontação com o modelo dominante de campo e de agricultura, hegemônicos no Brasil.

As raízes da educação do campo estão, portanto, na confrontação entre dois projetos: o projeto do capital e do latifúndio e o projeto destes povos, que querem produzir e viver de outra forma, como bem demonstram os textos de Caldart (2001; 2004) e Arroyo e Caldart (2004) e as Cartas dos Encontros de Educação do Campo. Para esses pesquisadores há uma “[...] disputa de territórios entre uma agricultura de base patronal e outra de base camponesa e ou familiar” (FERNANDES, 2008, p. 42). Segundo este autor, haveria a necessidade da aposta no fortalecimento deste último modelo de agricultura, por ser esta a mais adequada à produção de alimentos por aproveitar a diversidade local, bem como melhor se adaptar ao meio ambiente. Assim, esta seria a mais indicada para gerar atividade no meio rural, estancar o êxodo campo/cidade e, na pior das hipóteses, auxiliar na solução da problemática ambiental atual. Na medida em que produz alimentos, e não mais mercadorias, o campo contribuiria para um novo projeto societal para o país.

A educação do campo aparece imersa nesse movimento, reconhecendo este propósito como bandeira daqueles que vivem no campo brasileiro e que vêm cada vez mais seu modelo de vida ser influenciado, quando não inviabilizado, por um projeto de desenvolvimento concentrador de renda e produtor, em última instância, de mercadorias, ou seja, de instrumento para a valorização do capital.

Ela tem sido pensada, em que pesem as críticas a tal formulação, pelos movimentos de representação dos trabalhadores no Brasil nos últimos anos, portanto, como forma de resgatar os modos de vida e de produção dos diferentes grupos sociais que existem no país. Assim, a partir do princípio de que no campo brasileiro existe um conjunto significativo de populações ou grupos humanos com características comuns (camponeses, agricultores familiares, quilombolas, indígenas das mais diversas tradições, ribeirinhos, povos da floresta, pescadores, etc.), a educação do campo se propõe ser um espaço formador comprometido com o fortalecimento de suas culturas e formas de vida por intermédio do qual se conseguiria construir outro modelo de organização no campo.

Por isto, a ideia de que o que educa não é a escola, mas a realidade, que, de acordo com Caldart (2001), deve ser trazida para dentro da sala. Isto para que se demonstre o mundo ao educando e este compreenda seu lugar nele e a escola consiga, assim, formar *sujeitos sociais* que lutem pela superação do mundo de opressão em que vivem. A educação do campo, nessa perspectiva, busca formar o que a autora denomina de *lutadores sociais*, ou *lutadores do povo*. Entenda-se o sujeito do campo aquele que se vê como membro de um povo que possui outro modelo de produção e de vida e que pode, portanto, conhecendo seus direitos e a forma como a sociedade o coloca nela, formatar outro modelo para o campo. As discussões, as alternativas pedagógicas e o currículo para a escola pensada como do *campo* derivam desta matriz, como se verá adiante.

Espaços onde a pedagogia dos movimentos sociais do campo e as teorias curriculares se entrecruzam

A questão que nos provoca, ao pensarmos sobre a aproximação da pedagogia dos movimentos sociais com as teorias de currículo, é se os pressupostos da chamada pedagogia dos movimentos sociais, ainda que não tenham sido formulados exclusivamente à luz das fronteiras do esclarecimento acadêmico, encontram ressonância ou são convergentes com os postulados das teorias curriculares.

A princípio, nossa análise sinaliza para aproximações mais objetivas dessa pedagogia com duas matrizes teóricas bem definidas: com a concepção libertadora de Paulo Freire (ainda que Freire não seja considerado um estudioso em currículo)

e com a concepção de currículo como política cultural e de resistência, de Henry Giroux e Peter McLaren. Além da aproximação com essas matrizes é possível identificar diálogos também com outras perspectivas teóricas do campo do currículo, em especial com as formulações de Michael Young e Michael Apple no âmbito da sociologia do currículo, abordagens que passaremos a discutir e relacionar com a pedagogia dos movimentos sociais.

No que se refere ao que vem sendo apontado pelos pesquisadores da educação do campo como objetivos e expectativas de formação para os sujeitos do campo, a pedagogia dos movimentos sociais dialoga, em primeiro plano, com a concepção libertadora de educação, especialmente no que diz respeito às questões das lutas pela humanização da formação nos termos da emancipação e da liberdade.

Esse diálogo pode ser identificado em textos que explicitamente vinculam a pedagogia dos movimentos à concepção libertadora, como é o caso de Caldart (2009), Antônio e Lucini (2007) e Arroyo (2003), além de outros. Caldart (2004), quando se refere ao projeto educativo da educação do campo, ressalta que:

[...] este projeto educativo reafirma e dialoga com a pedagogia do oprimido na sua insistência de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação, e também na insistência na cultura como matriz de formação do ser humano (CALDART, 2004, p. 155).

Antônio e Lucini (2007, p. 182) destacam que “a pedagogia que Freire propõe encontra ressonância nos movimentos sociais”. Para eles o pensamento de Freire, por estar enraizado na profunda indignação dos educadores, diante dos processos desumanizadores vividos pelos camponeses, se encontra com o sonho de libertação dos sem-terra que, organizados, se tornam os Sem-Terra. Assim, um dos alicerces da Pedagogia do Movimento se situa na Pedagogia Libertadora proposta por Freire.

Miguel Arroyo (2003) por sua vez, julga que

[...] seria interessante um estudo que destacasse os estreitos vínculos entre os movimentos sociais e as reflexões pedagógicas de Paulo Freire, do movimento de educação popular e da diversidade de experiências educativas não formais. (MIGUEL ARROYO, 2003, p. 34).

Segundo Arroyo, Freire vai tecendo suas reflexões referindo-se constantemente a diálogos e entrevistas com trabalhadores e, sobretudo, com os camponeses e

com os diversos movimentos de libertação e de descolonização, tão presentes nas décadas de 1960 e 1970. Esse olhar atento de Paulo Freire aos sujeitos em movimento o leva ao encontro com a teoria pedagógica mais perene.

Embora Freire não tenha se ocupado das questões propriamente curriculares, entendemos que sua contribuição nesse campo é significativa, sobretudo, pelo caráter social, político e histórico de sua concepção em relação à educação. Em *Pedagogia da Autonomia* ele se refere ao currículo e propõe:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os **saberes curriculares fundamentais** aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1996, p. 34, grifo nosso).

Como segunda matriz teórica com a qual dialoga a pedagogia dos movimentos sociais do campo pode-se incluir, a nosso ver, as concepções neomarxistas de currículo, sobretudo, as trazidas nos estudos de Giroux e McLaren, os quais concebem currículo desde uma perspectiva cultural e como espaço de resistência. Como representantes da pedagogia crítica nascida dos princípios da escola de Frankfurt, em especial do pensamento de Adorno, Horkheimer e Marcuse. Esses autores focalizam suas análises na direção das possibilidades emancipatórias sem, contudo, negligenciar a perspectiva da crítica histórica.

Giroux (1986) enfatiza

[...] o valor último da noção de resistência que [...] não apenas provoca o pensamento crítico e a ação reflexiva, mas, o que é mais importante, em relação ao grau em que contém a possibilidade de galvanizar lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação social. (GIROUX, 1986, p. 150).

Para ele, a teoria da resistência rejeita a noção de que as escolas são simplesmente locais de instrução e, ao fazer isso, não apenas politiza a noção de cultura, mas também indica a necessidade de se analisar a cultura da escola dentro do terreno cambiante de luta e contestação.

O pensamento de Giroux é absolutamente convergente com as idéias de resistência, de contestação, de luta e de politização cultural fortemente presentes nos movimentos sociais do campo, concepção esta também assumida por Caldart (2004), segundo a qual a educação do campo tem como intencionalidade a resistência cultural e também de transformações culturais em vista a uma humanização mais plena.

Nota-se aí um forte vínculo entre estas teorias e as propostas de educação do campo. Como visto anteriormente, esta proposta se vincula na constatação de que a educação dominante é urbanocêntrica, vinculada a uma sociabilidade *urbano-industrial*, que tem trazido problemas à sociabilidade humana. Nota-se, claramente, neste enunciado, uma forte matriz dos pensadores frankfurtianos, os primeiros a colocar os grandes problemas sociais como derivados da adoção de uma *racionalidade técnica*. Além disso, a concepção de currículo assumida pela educação do campo se aproxima das proposições da Escola de Frankfurt, por indicar a necessidade de se constituir processos emancipatórios dos sujeitos, que estariam vivendo sob o jugo das *técnicas racionalizantes* originadas na sociedade industrial moderna.

A análise dos textos que discutem educação do campo também revela uma preocupação dos autores com as questões da cultura nos projetos de formação humana das populações camponesas, categoria essa amplamente tratada nas formulações de Giroux e McLaren.

Na abordagem que Caldart (2009) faz sobre a educação no Movimento Sem Terra, destaca que os gestos, os símbolos, a arte, o jeito de lutar dos Sem Terra encarnam um movimento cultural que nem começa nem termina no momento da ação. Cada sem-terra que entra no MST entra também num mundo já produzido de símbolos, gestos, exemplos humanos, valores, que a cada ação ele vai aprendendo a significar e ressignificar. Um dos grandes desafios pedagógicos do MST com sua base social tem sido justamente ajudar as pessoas a fazerem uma nova síntese cultural, que junte seu passado, presente e futuro numa nova e enraizada identidade coletiva e pessoal. Por conta disto, Caldart deixa claro em vários de seus textos e falas que uma das funções da educação do campo é resgatar as raízes das pessoas, mostrar sua vinculação com uma realidade social maior, com sua origem e desenvolvimento.

Arroyo (2003), ao tratar da questão da cultura que envolve a formação humana no/do campo, ressalta que o importante é constatar que a cultura tem sido

agregadora a ponto de motivar organizações, movimentos e formas de resistências diversas. A cultura tem motivado comportamentos e condutas resistentes. Análises diversas têm destacado que os novos movimentos sociais partilham um campo cultural comum. Assim, tensões sociais e orientações culturais são inseparáveis.

Nesse contexto, entendemos que é também pelo viés da discussão sobre política cultural e multiculturalismo crítico, ou no multiculturalismo de resistência¹⁰, como problemáticas nucleares do pensamento de Giroux e McLaren, que se pode identificar uma aproximação com a pedagogia dos movimentos sociais.

Não obstante a aproximação da pedagogia dos movimentos sociais, no que diz respeito ao currículo, às formulações de Freire, Giroux e McLaren, constata-se identificação de alguns de seus princípios com os representantes da sociologia do currículo de filiação marxista¹¹, em especial com Young, Apple e Goodson, principais representantes da teoria crítica nesse campo, os quais discutem currículo desde uma perspectiva sócio-histórica, centrando suas análises nas relações entre currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e conhecimento e currículo e história.

Ainda que esses autores concebam o currículo como fato, ou seja, como um conjunto de conhecimentos que devem ser transmitidos pela escola, postulado que se afasta da pedagogia dos movimentos sociais, visto que para estes últimos o conhecimento não é algo dado, mas construído no próprio movimento na sua relação com o mundo, há, em nosso entendimento, um forte vínculo entre ambos, sobretudo no que se refere à compreensão sobre o caráter histórico e político do conhecimento e sobre as contradições que marcam a constituição da escola capitalista burguesa. Os argumentos que contextualizam a educação do campo do ponto de vista histórico e político geralmente recorrem aos fundamentos dessa concepção.

De modo geral, as problemáticas que suscitam as discussões presentes nos textos analisados colocam no centro, ainda que sob o enfoque das pedagogias do movimento, as principais categorias de análise do currículo, sobretudo as associadas às matrizes da teoria crítica. Fica evidente nos textos que, desde uma perspectiva crítica, seus autores vêm concebendo currículo como uma construção social e

10 Para McLaren (1997, p. 123) “O multiculturalismo de resistência também se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia, a partir dessa perspectiva, é compreendida como tensa – não como estado de relações culturais e políticas sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes. O multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”.

11 A referência à filiação marxista nas propostas da educação do campo também é feita por Caldart (2009, p. 42) que, citando Wallerstein, afirma “a educação do campo retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista, trazendo de volta o sentido de uma modernidade da libertação”.

como uma política cultural, e analisando suas relações com a questão do poder, do conhecimento, das lutas de classe, das contradições do modelo sócio-econômico, questões que estão no centro das discussões de Apple, Young e Goodson¹².

Sob o enfoque de nossa análise há a necessidade de um diálogo mais próximo e criterioso da educação do campo com as categorias teóricas que compõem o campo da teoria curricular crítica. Entendemos que no âmbito da teoria crítica do currículo, sobretudo nas análises das categorias que buscam entender os processos sócio-históricos de constituição/organização da escola e do conhecimento, a educação do campo poderá buscar algumas respostas para suas questões, ainda que as respostas apenas subsidiem a discussão e a prática histórica construída até agora pelos movimentos sociais do campo.

Considerações finais

Sem a pretensão de sinalizarmos para qualquer conclusão sobre uma problemática tão complexa como esta, procuramos, ao final deste texto, apenas pontuar algumas afirmações que julgamos pertinentes no contexto do estudo sobre o lugar do currículo e das teorias curriculares na/da educação do campo.

Quando se analisa, na literatura, o lugar que a educação do campo ocupa e assume na relação com as questões mais amplas da vida no campo, fica evidente que a problemática da educação do campo aparece no embate histórico e político entre a organização hegemônica do projeto do capital, que tão bem caracteriza a sociedade burguesa, e um novo projeto de sociedade que, pautado numa concepção ampliada de educação e de escola, possibilite a formação de sujeitos que, coletivamente, sejam protagonistas da própria mudança.

Nesse contexto, fica claro que há uma significativa caminhada dos movimentos que lutam pelos povos do campo, sobretudo nas últimas duas décadas, e que, nesse movimento, surgem pedagogias que respondem às suas expectativas, ainda que essas pedagogias não explicitem com profundidade suficiente uma concepção de currículo, esteja essa concepção no contexto dos projetos de formação mais ampla ou nos projetos pedagógicos das escolas do campo.

Nesse quadro, entendemos que o desafio maior dos movimentos pela educação do campo é o de aproximar suas propostas pedagógicas com as concepções de currículo, cujas matrizes podem ser encontradas revisitando-se as teorias

12 Para aprofundamento das questões sugerimos as obras de Michael Apple: *Ideologia de currículo* (1982); *Educação e poder* (2001); de Michael Young: *Knowledge and control, new directions for the sociology of education* (1971) e de Ivor F. Goodson: *A construção social do currículo* (1997).

curriculares e nelas, as bases que auxiliarão os movimentos sociais na formulação de propostas mais consistentes do ponto de vista pedagógico.

No que se refere à participação do Estado na política curricular para a educação do campo, entendemos que o conflito está no fato de que os movimentos, mais que receber propostas curriculares prontas e acabadas, esperam que o Estado ofereça condições para que os próprios movimentos estruturem suas propostas e as legitimem como parte da própria luta coletiva. Acreditamos que esta seja uma das razões pelas quais as políticas curriculares oriundas da oficialidade encontram pouca ressonância na realidade dos movimentos do campo.

É sobre esse último aspecto que, entendemos, reside a necessidade fundamental de aproximação entre as proposições da educação do campo e as concepções teóricas que embasam o debate na área do currículo. Para além de *preciosismos acadêmicos* ou de uma suposta possibilidade de *engessamento* das reflexões e práticas dos movimentos que efetivamente fazem a educação do campo avançar, defendemos que essa aproximação fortaleceria a própria construção daquilo que se denomina *movimento por uma educação do campo*.

No âmbito da prática, o diálogo do movimento com as concepções de currículo pode estimular outras formas de organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, obviamente, sem a perda dos processos coletivos que dão sentido e significado ao próprio movimento. Já, no âmbito político, essa aproximação evitaria que o Estado assuma o papel de formulador e executor de políticas curriculares para a educação do campo, adotando conceitos e proposições que nem sempre representam aquilo que está na essência dos movimentos do campo enquanto expectativa.

Assim, vemos a necessidade de a educação do campo, no contexto das pedagogias dos movimentos sociais e no diálogo com as teorias curriculares críticas, construir sua própria concepção de currículo, ocupando seu lugar como protagonista numa possível “[...] transformação da forma escolar”¹³, como bem destaca Caldart (2009).

A ampliação desse diálogo é de como o campo do currículo pode preencher uma lacuna existente hoje no debate da educação do campo – um espaço que, a nosso ver, vem sendo ocupado de modo inconsistente e até contraditório pelo Estado, que insiste em propor políticas curriculares como *pacotes prontos*, que pouco ou nada têm a ver com os interesses mais fundamentais dos povos do campo.

13 A expressão *transformação da forma escolar* é retirada do texto de Caldart (2009) que citando outros autores a situa como uma necessidade de se trabalhar pela transformação da escola e com ela o projeto formativo vigente vinculando-os aos interesses sociais e culturais dos trabalhadores e ao projeto de emancipação humana.

Referências

- ANTONIO, C. A.; LUCINI M. Ensinar e aprender na educação do campo: Processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007.
- ARROYO, M. Os Desafios de Construção de Políticas para a Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo: Cadernos Temáticos**. Curitiba: SEED, 2005.
- _____. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun 2003.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. (Org.). **Por uma Educação Básica do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CALDART, R. S. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. São Paulo: Estudos Avançados, 2001.
- _____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.
- _____. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: **Educação do campo, reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 145-187.
- _____. Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S. **Por uma Educação Básica do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. Movimento sem terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.3, n.1, p. 50-59, jan/jun 2003.
- _____. **Sobre educação do campo**. Capítulo II – Educação do Campo. Disponível em:<http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html>. Acesso em: fev. 2010.
- FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. dos. **Educação do campo – políticas públicas**. Brasília: INCRA/MDA/NEAD, 2008.
- FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, C. M. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUIMARÃES, A. P. **Quatro séculos de latifúndio**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1968.

MUNARIM, A. et al. Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R. **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. 38 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SILVA, J. G. da. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.

Recebimento em: 12/03/2011.

Aceite em: 14/07/2011.