

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAIANO/UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CFP
CLÉBER EDUÃO FERREIRA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO VELHO CHICO:
contribuições histórico-críticas ao debate e formulação de currículos.**

AMARGOSA
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAIANO/UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CFP
CLÉBER EDUÃO FERREIRA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO VELHO CHICO:
contribuições histórico-críticas ao debate e formulação de currículos.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / Centro de Formação de Professores, Linha Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, como requisito final do Mestrado Profissional em Educação do Campo. Orientador: Dr. Cláudio Félix dos Santos

AMARGOSA
2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

F383e

Ferreira, Cléber Eduão.

A Educação do Campo no território do velho Chico: contribuições histórico-criticas ao debate e formulação de currículos. / Cléber Eduão Ferreira. – Amargosa, BA, 2015.

217f.; il.color.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA, 2015.

Bibliografia: fls. 205-217.

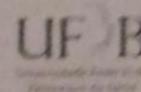
Inclui Anexo.

1. Educação do Campo. 2. Pedagogia. 3. Sociologia rural. I. Santos, Cláudio Eduardo Félix dos. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379



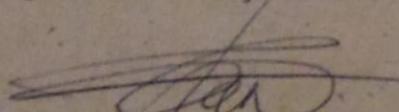
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Mestrado Profissional em Educação do Campo
www.ufrb.edu.br/educampo

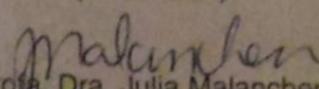


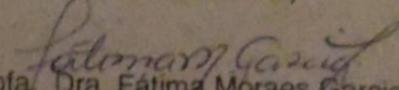
ATA DE EXAME DE DEFESA DE TRABALHO DE
CONCLUSÃO DO CURSO DO MESTRANDO **CLEBER
EDUÃO FERREIRA** NO PROGRAMA DE PÓS -
GRADUAÇÃO / MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Aos treze dias do mês de março de dois mil e quinze, às quatorze horas, reuniram-se na sala 101, a Comissão Avaliadora composta pela Professora Doutora Julia Malanchen e pela Professora Doutora Fátima Moraes Garcia (examinadores). E por mim, Professor Doutor Cláudio Eduardo Félix dos Santos (Orientador), para examinar o trabalho intitulado "A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO VELHO CHICO: CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICO-CRÍTICAS AO DEBATE E FORMULAÇÃO DE CURRÍCULOS", do mestrando Cleber Eduão Ferreira. Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que foi APROVADO. Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Avaliadora encerrou a reunião da qual eu, lavrei a presente ATA, que após lida e aprovada, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim.

Amargosa, 13 de março de 2015


Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos
(Orientador)


Profa. Dra. Julia Malanchen
(Membro Externo)


Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia
(Membro Interno)

AGRADECIMENTOS

Ao professor Cláudio Félix dos Santos, pelas orientações diárias neste estudo e pela parceria na música. Foram dois anos de muito trabalho.

À Diretoria da FUNDIFRAN, por ter disponibilizado acesso livre à biblioteca da instituição e pela acolhida desde minhas primeiras atividades no PRONERA no Médio São Francisco.

Ao meu amigo Joaquim Lisboa, coordenador da Biblioteca Campesina de Santa Maria da Vitória, pelo acesso ao acervo e pelos bate-papos às margens do rio Corrente.

À Júlia Malanchen e à Fátima Moraes Garcia, integrantes da banca de qualificação e de defesa desta dissertação, pelas críticas e importantes indicações neste trabalho.

À minha família que me ensinou a não esmorecer, mesmo de longe: Gury, Neno, Hugo, Mica, Cléia, Cley, Lindinalva (mãe), Valmir (pai), sobrinhos e sobrinhas.

Aos colegas do Mestrado em Educação do Campo, pelos ricos debates e críticas, e pelas contribuições para este trabalho e para a vida.

Aos/às professores/as do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo Baiano: David, Kiki, Silvana, Cláudio, Priscila, Godinho, Fátima, Fábio, Tatiana, Terciana, Nalva, Dyane, Débora e Gilselia, pelas contribuições na minha formação acadêmica.

Aos meus amigos/as Reginaldo Pereira, Abigail, Reizinho, Poliana, Chicó, Fábio Eugênio, Júlio, Pedro, Clara, Janete, Gilberto, Marquinhos, Sandro, Raquel, Adriano Casanova, Gerri, Priscila, Ivan, Orlando, Taciana, Dermeval, Isabel, Clidenor, Gilmário, Lidiane, Marcelo, Cassiana, Vânia, Vanderlei, Jarbas Éssi e Gury Eduão, pelas presenças constantes.

Ao poeta Jarbas Éssi, pela revisão final e importantes observações na escrita deste trabalho.

À Isabel, Dermeval e Taciana, pela acolhida em Ibotirama desde 2002 e pelas importantes observações no primeiro capítulo deste trabalho.

Aos Assentamentos Olhos D'água e Manoel Dias - moradas de guerreiros/as.

Aos trabalhadores e trabalhadoras dos assentamentos e comunidades rurais do Velho Chico que me deram guarida nos últimos anos.

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a elaboração síntese inicial, camponeses em luta e estudiosos de qualquer parte do planeta, de antes e hoje, porque todo estudo que se propõe histórico-crítico, mesmo com limitações, já é resultado do trabalho coletivo de muita gente, mesmo que pareça o contrário.

Ao Balaio de Gente e ao Grupo Tarrafa Cultural, pela arte de todo instante.

A meu afilhado Pedrinho, meu compadre Erismar e minha comadre Jaque, momentos de diversão e de boas conversas.

À Naiara Alecrim, pela leveza, o abraço farto e o sorriso fácil.

Dedicatória:

A Clidenor, memória viva dos grandes conflitos agrários na região.

A mãe e pai que, apesar das dificuldades da vida inteira e de não terem concluído os estudos elementares, lutaram para manter os filhos na escola.

A todos os filhos e filhas da classe trabalhadora, que tiveram uma trajetória escolar construída não por “excessos”, mas por “ausências iluministas”. Não endeusemos a razão como fizeram os iluministas de séculos passados, mas jamais a percamos de vista.

Em tempos de aldeias aqui
Nessa imensa terra
Nasceu na caatinga, no sertão
Nos jardins da luta
Minha avó de foice e facão.

Em tempos que não vivi
Vi a força dela
Da mulher que eu nem conheci
Sertaneja bela
Foi gigante
Eu sei que foi.

Criou tantos filhos
Caminhou tantos trilhos
Debaixo do sol.

Nunca ninguém lhe desafiou
Pois temia a fúria
Era uma guerreira de valor
Com sangue nas veias
E muito amor no coração.

Derrubou cercas de sisal
Construiu história
De machado amolado nas mãos
Quem cortava a lenha
Capinava e lavrava o chão.

Em memória da minha avó | Cléber Eduão

RESUMO

A Educação do Campo, fruto da luta dos trabalhadores pela Reforma Agrária, nasce das contradições do capitalismo no campo brasileiro. Nas últimas décadas são registradas inúmeras conquistas, dentre elas o arcabouço legal e um conjunto de programas educacionais para atender desde a alfabetização de jovens e adultos ao ensino superior. Dentro dos limites objetivos da classe trabalhadora na sociedade atual, esse processo de articulação tem contribuído para o surgimento de iniciativas de educadores, pesquisadores e organizações sociais em prol da Educação do Campo nos diferentes territórios, inclusive na Região do Médio São Francisco. A Proposta Pedagógica da Educação do Campo do território Velho Chico (PPECVC) é fruto desse movimento. Diversas análises de pesquisadores militantes têm destacado avanços e desafios nas práticas pedagógicas em vários espaços formais e não formais, revelando divergências e convergências nas teorias que embasam a Educação do Campo. Constatam-se na atualidade algumas discussões sobre Currículo e Educação do Campo, mas ainda de forma bem reduzida. Diante disso, o **objetivo** desta pesquisa é analisar as contribuições e limites da PPECVC e as possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica na formulação de currículos das escolas do campo, tendo como **hipótese** o entendimento de que apesar dos avanços nas conquistas, os municípios que afirmam seguir as orientações das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, que englobam várias questões, estão se apegando a propostas curriculares que se alicerçam apenas em especificidades culturais do campo e não aprofundam (ou secundarizam) a importância dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que adquiriram caráter clássico e universal na medida em que oportunizaram avanços consideráveis para a humanidade, estejam os indivíduos no campo ou na cidade, apesar das contradições e limites histórico-sociais inerentes ao modo do capital organizar a vida. Dentre os principais avanços da PPECVC registra-se o “Quadro das Questões Sociais” diagnosticado coletivamente por um conjunto amplo de educadores; como limite destaca-se a perspectiva curricular que, majoritariamente, secundariza a “questão agrária” e a apropriação do saber não cotidiano no currículo. Como possibilidade e com base na Pedagogia Histórico-Crítica, nossa *síntese* ressaltou a importância da apropriação do *saber não cotidiano* no currículo com meio de *instrumentalizar* os trabalhadores na compreensão das “Questões Sociais” *problematizadas* na PPECVC, com intuito de superá-las.

Palavras-chave: Educação do Campo; Questão Agrária; Tendências Curriculares; Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

The Rural Education is born of the contradictions of capitalism in the Brazilian countryside, workers' fight for Agrarian Reform fruit. In recent decades are registered numerous achievements, among them the legal framework and a set of educational programs to meet from literacy of young people and adults to higher education. Within the objective limits of the working class in modern society, this process of articulation has contributed to the emergence of initiatives educators, researchers and social organizations in favor of Rural Education in the different territories, including in East San Francisco Region. The Pedagogical Education of the Old Course territory of Chico (PPECVC) is the result of this movement. Several analyzes militant researchers have highlighted progress and challenges in teaching practices in various formal and non-formal spaces, thus revealing, differences and similarities in the theories that support the Rural Education. Realize up today some discussions on Curriculum and Rural Education, but still well short form. Thus, the objective of this research is to analyze the contributions and limitations of PPECVC and the possibilities of the Historical-Critical Pedagogy in formulating curricula of schools in the field, in case the understanding that despite advances in achievements, municipalities that claim follow the guidelines of the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools, which encompasses several issues, are holding the curriculum proposals that are founded only on cultural specificities of the field and do not address (or secundarizam) the importance of scientific knowledge, artistic and philosophical who acquired classic and universal in that nature considerable progress for humanity, individuals are in the field or in the city, despite the contradictions, historical and social boundaries inherent in the capital of the way to organize life. Among the major advances in PPECVC is recorded the "Framework of Social Issues" collectively diagnosed by a wide range of educators; limit as there is the curriculum view that the majority of secundariza the "agrarian question" and the appropriation of knowledge not everyday curriculum. As possible and based on the Historical-Critical Pedagogy, our synthesis stressed the importance of knowledge acquisition not everyday curriculum with means of exploiting workers in understanding the "Social Issues" problematized in PPECVC, aiming to overcome them.

Keywords: Rural Education; Agrarian Question; Curricular trends; Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

APA - Área de Preservação Permanente

ASCONTEC – Cooperativa de Profissionais em Assessoria e Consultoria Técnica

ATES – Programa de Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária

CEAS - Centro de Estudos e Ação Social

CEB - Comunidade Eclesial de Base

CEDETER - Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial

CETA - Coordenação Estadual dos Trabalhadores Assentados e Acampados da Bahia

CHESF - Companhia Hidrelétrica do São Francisco

CNE - Conselho Nacional de Educação

CODEVASF – Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura

COPAASF - Cooperativa de Produção e Comercialização Agropecuária dos Assentados do Médio São Francisco

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CRQ - Coordenação Regional de Quilombos

ECR – Escola Comunidade Rural

EFA – Escola Família Agrícola

FETAPE - Federação de Trabalhadores Rurais de Pernambuco

FUNDIFRAN – Fundação do Desenvolvimento Integrado do São Francisco

GT – Grupo de Trabalho

IFBAIANO - Instituto Federal Baiano

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LaPPRUDES - Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial

MAB – Movimento de Atingidos por Barragens

MANEC - Movimento de Articulação Nacional Por Educação do Campo

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MLST - Movimento de Libertação dos Sem Terra - (MLST)

MLT - Movimento de Luta pela Terra (MLT)

MNU - Movimento Negro Unificado

MRST - Movimento Rural dos Sem Terra (MRST)

MSF – Médio São Francisco

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

MTC - Movimento de Luta pela Terra e Cidadania (MTC)

OTL - Organização Terra e Liberdade (OTL)

PCF - Programa de Crédito Fundiário

PCT - Programa de Cédula da Terra

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PPECVC – Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Território Velho Chico

PROFAE – Programa de Complementação do Ensino Fundamental para os Trabalhadores da Área de Enfermagem

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PTDS – Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Velho Chico

RPPN - Reserva Permanente de Proteção Natural

SDT - Secretaria de Desenvolvimento Territorial

SEAP - Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca

SEI - Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia

UFOB – Universidade Federal do Oeste Baiano

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
a) Contextualização da pesquisa.....	14
b) Indicações metodológicas.....	19
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO NO CAMPO E O PROBLEMA AGRÁRIO NO TERRITÓRIO VELHO CHICO.....	28
1.1. Breve balanço da luta pela terra no Médio São Francisco.....	29
1.1.1. A luta pela terra no Território Velho Chico.....	38
1.2. Sínteses das principais experiências e iniciativas em Educação do Campo no Território Velho Chico.....	47
1.2.1. A FUNDIFRAN e a Educação do Campo.....	50
1.2.2. As Escolas Famílias Agrícolas do Território Velho Chico.....	58
CAPÍTULO II – O MOVIMENTO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS.....	61
2.1. Movimento Nacional “Por Uma Educação do Campo”: o que dizem os cadernos pedagógicos?.....	65
2.2. Da conquista de um arcabouço legal a programas específicos para Educação do Campo	73
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS TENDÊNCIAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS.....	80
3.1. Tendências em currículo: contextualizando.....	80
3.1.1. Conceito e origens dos debates sobre currículo.....	83
3.2. Primeiras tendências dos “Estudos sobre Currículo”.....	86
3.3. A contestação do exacerbado tecnicismo nas abordagens do currículo.....	90
3.4. Tendências dominantes em currículo: sob a égide da “Agenda Pós-Moderna”.....	95
3.4.1. Tendências curriculares dominantes no Brasil.....	102
3.5. Esboço de uma teoria marxista em currículo: primeiras aproximações.....	108
3.6. Currículo e Educação do Campo: aproximações ou distanciamentos das tendências dominantes?.....	122
CAPÍTULO IV – PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO TERRITÓRIO VELHO CHICO: CONTRIBUIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES PARA FORMULAÇÃO DE CURRÍCULOS.....	133
4.1. Antecedentes	134
4.2. Projeto de Formação de Educadores do Campo do Velho Chico.....	139
4.3. Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Velho Chico.....	140
4.4. Síntese do Diagnóstico.....	143
4.5. Cartas dos Educadores e Linhas Norteadoras da PPECVC.....	149

4.6. Fundamentos Filosóficos e Pedagógicos.....	153
4.7. Questões Curriculares da PPECVC.....	165
4.7.1.Bases legais e teóricas.....	165
4.7.2.Perspectivas curriculares.....	173
4.7.3.Saber cotidiano e currículo.....	177
4.7.4.O currículo e a Educação do Campo na PPECVC: contribuições, limites e possibilidades.....	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
REFERÊNCIAS.....	205
ANEXOS.....	217

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo resulta das contradições sociais provocadas pelo avanço do capitalismo. Da luta pela terra à luta pela educação, décadas de mobilizações sociais se passaram no Brasil. Registra-se mais recentemente a organização dos movimentos de trabalhadores do campo na conquista de legislação e programas específicos para atender da alfabetização ao ensino superior¹. Esses avanços têm possibilitado a articulação de educadores, pesquisadores e organizações sociais na efetivação da Educação do Campo em diferentes territórios.

a) Contextualização da Pesquisa

Nossa pesquisa se situa num espaço particular: o território Velho Chico, composto por dezesseis municípios baianos: Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Matina, Malhada, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato, segundo o Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável (2010). O território já soma um conjunto de experiências educativas no campo² e nos últimos anos os debates vêm ganhando terreno.

Fruto de muitos anseios e da mobilização de educadores e instituições locais, a primeira edição da Proposta Pedagógica da Educação do Campo: Princípios Norteadores para Educação do Campo do Território Velho Chico foi sistematizada, em 2012³, em oficinas participativas envolvendo mais de 1000 educadores e educadoras do campo e foi um dos resultados do Projeto de Formação de Educadores do Campo, articulado pela Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco (Convênio ASCONTEC/

¹ Conquistas que representam demandas imediatas, mas não resolvem concretamente as questões que conformam a situação atual dos trabalhadores do campo.

² Além da atuação de diversos movimentos sociais do campo, o Território conta com a experiência da Escola Família Agrícola de Riacho de Santana, que vem contribuindo para a formação de jovens camponeses na região há décadas. Vale destacar que ainda na época da ditadura foi implantada em 1975, no município de Brotas de Macaúbas, a primeira Escola Família Agrícola da Bahia. Consultar o livro de Thierry de Burghgrave (2011) Vagabundos, Não Senhor – Cidadãos brasileiros e planetários! Uma experiência educativa pioneira do Campo.

³ A sistematização resultou de atividades coletivas em todos os municípios do Território, sendo 17 reuniões de mobilização; 02 oficinas territoriais; 05 reuniões do Colegiado do Velho Chico; 01 reunião com as diretorias regionais e secretários municipais de educação; 19 oficinas diagnósticas; 14 oficinas de elaboração de materiais didáticos; 48 visitas de acompanhamento pedagógico; 01 oficina com representantes das EFAS (Riacho de Santana e Brotas de Macaúbas) e 02 oficinas no assentamento Manoel Dias (PPECVC, 2012).

Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA), coordenada pelas pedagogas Isabel de Jesus Souza e Raquel Novais dos Santos Teixeira⁴, parceria com o GT de Educação do Campo e várias instituições que compreendem o Colegiado⁵ Territorial do Velho Chico.

Basicamente a PPECVC está estruturada da seguinte forma: Apresentação; Introdução; Objetivos; Metodologia; Diagnóstico da Situação da Educação do Campo no Território Velho Chico; Referencial Teórico; Proposta Pedagógica para Educação do Campo; Considerações Finais; Referências e Anexos com as 17 Cartas dos/as Educadores/as do Campo aos Camponeses.

Propomo-nos a analisar o *processo* de elaboração dessa *Proposta Pedagógica*⁶, identificando suas principais contribuições e limites, e com base no referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, apontar algumas possibilidades para a construção dos currículos de escolas do campo neste território, tendo como principal *hipótese* o entendimento de que, apesar dos avanços nas conquistas, os municípios que afirmam seguir as orientações das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, que englobam várias questões, estão *se apegando a propostas curriculares que se alicerçam apenas em especificidades culturais do campo e não aprofundam (ou secundarizam) a importância dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos*⁷ que adquiriram caráter clássico e universal na medida em que oportunizaram avanços

⁴ A síntese que resultou do trabalho coletivo dos educadores do Velho Chico não representa, necessariamente as ideias da equipe que coordenou o Projeto, e não foi objetivo deste trabalho fazer essa pesquisa de campo.

⁵ Segundo o Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável (2010), o Colegiado do Velho Chico é composto por 82 instituições, sendo representações do poder público e da sociedade civil, incluindo movimentos sociais, sindicatos e federações de trabalhadores.

⁶ Quando analisamos a PPECVC, é bom deixar claro que não se trata de um trabalho acadêmico/científico, mas sim de uma iniciativa que propôs responder uma demanda imediata do Território.

⁷ Nossa estudo não tem intenção de desconsiderar nenhuma manifestação ou especificidades culturais do campo em prol de conhecimentos correntemente considerados alienígenas pelas tendências pedagógicas dominantes, não se trata disso, ao contrário, entendemos que a escola como um espaço que a classe trabalhadora dispõe para a mediação entre o que é específico e ao que tem sido intitulado de não-específico (ou urbano), perde bastante ao descartar ou secundarizar a socialização da ciência, da filosofia e da arte (o máximo possível), um patrimônio produzido pela humanidade historicamente que tem sido apropriado por uma pequena elite do campo e da cidade. Entendemos que essa apropriação pelos trabalhadores do campo não destrói nenhuma especificidade, mas possibilita sempre novas sínteses, contributos para o desenvolvimento humano e instrumentalização de práticas sociais diversas, principalmente as *práticas questionadoras da propriedade privada*, como é o caso da Educação do Campo atrelada à luta pela reforma agrária. Assim, além da socialização da propriedade da terra como questionamento do germe da formação do Brasil, fazemos também a defesa da socialização do saber elaborado, duas questões que, em nosso entendimento não precisam ser dicotomizadas, elas se complementam e se fortalecem. Para nós o que mais tem destruído as especificidades culturais e relações humanas no campo e na cidade tem sido o *vazio da escola burguesa* e o processo de universalização da alienação, promovidas também, e principalmente, pelas indústrias de comunicação de massa, que em tempos de globalização do capitalismo, está em toda parte, invade sem pedir autorização a nenhum movimento social, currículo, comunidade, território ou especificidade. Em muitos casos, as especificidades quando reificadas/fetichizadas não estão imunes a serem apropriadas pela “Economia da Cultura” e transformadas em mercadorias.

consideráveis para a humanidade, estejam os indivíduos no campo ou na cidade, apesar das contradições e limites histórico-sociais inerentes ao modo do capital organizar a vida. Seria esse o caso da Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Território Velho Chico?

Constata-se já nas linhas e entrelinhas da hipótese uma concepção de cultura que considera o conjunto da produção humana na história⁸, que não se separa mecanicamente das manifestações culturais e nem está se ancorando em perspectivas relativistas dominantes na atualidade.

Nosso principal objetivo foi, portanto, analisar as contribuições e limites da Proposta Pedagógica da Educação do Campo do território Velho Chico e identificar possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica na construção de currículos das escolas. Quatro objetivos específicos nortearam nossa pesquisa: 1) Analisar o processo de produção da Educação do Campo e o Problema Agrário no Território Velho Chico; 2) Registrar pressupostos e fundamentos do Movimento de Articulação Nacional Por Educação do Campo; 3) Identificar as tendências pedagógicas/curriculares dominantes e as suas aproximações à Proposta de Educação do Campo no Território Velho Chico (PPECVC); 4) Apontar contribuições e limites da PPECV na formulação de currículos das escolas do campo, apresentando algumas possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nossa trajetória nos últimos 13 anos esteve atrelada a trabalhos envolvendo o *Campo* em espaços formais e não-formais, ora como professor/alfabetizador⁹, ora como coordenador pedagógico de programas e ações pontuais¹⁰, ora como artista e/ou articulador

⁸ “[...] como um infinito complexo de conhecimentos científicos, de criações artísticas, de operações técnicas, de fabricação de objetos, máquinas, artefatos e mil outros produtos da inteligência humana, e não sabe como unificar todo esse mundo de entidades, subjetivas umas e objetivas outras, de modo a dar a explicação coerente que uma num ponto de vista esclarecedor toda essa extrema e diversificada multiplicidade” (PINTO, 1969 *apud* SAVIANI, 2013, p. 39).

⁹ Como alfabetizador de jovens e adultos podemos citar o “Projeto Renascer”, coordenado pela Professora Ana Jovina (UNEB/Barreiras) e um dos estágios na docência da graduação em Pedagogia, decidimos fazer com uma turma de alfabetização de jovens e adultos do Bairro Santa Luzia (Barreiras). Nessa segunda experiência fundamentamos o trabalho no método Paulo Freire e, com base num conjunto de temas geradores da realidade dos alunos, utilizamos da literatura de cordel como principal meio para desenvolver as atividades. Foi dessa iniciativa que mais tarde elaboramos um conjunto de cordéis que tinha o título geral “As Peripécias de ‘Zezin Siriema’ nos Lameiros Franciscanos”, publicado na Antologia Poética dos Cordelistas do Velho Chico (2012). Disponível para download em www.fundifran.org. Dentre outras atividades de docência em jornadas pedagógicas, ministramos aulas de Matemática durante 1 ano no Projeto de Complementação do Ensino Fundamental para os Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE/Barreiras), sob a coordenação da professora Karolina Vyvyan Lopes da Silva.

¹⁰ Podemos destacar a coordenação local do Programa “Alfabetização Solidária” em municípios do Território Bacia do Rio Grande sob a coordenação geral do prof. Edson Barreto. Como um dos estágios do curso de Pedagogia, trabalhamos em uma escola rural do município de Barreiras, experiência da qual resultou nossa pesquisa monográfica sobre Educação do Campo e Currículo. Exercemos a função de monitor do PRONERA

de políticas culturais¹¹. Apesar de mantermos desde adolescente uma relação com movimentos artísticos, podemos dizer que uma aproximação com as questões da educação do campo mais importante para nós foi com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), durante o curso de Pedagogia, de 2001 a 2005, na Universidade do Estado da Bahia, Campus IX – Barreiras - BA. No período de 2002 a 2004, em diversos seminários e encontros de formação, estudamos os três primeiros cadernos pedagógicos da coleção “Por Uma Educação do Campo”¹². Nesses cadernos já apareciam os princípios da Educação do Campo defendidos por aquele Movimento de Articulação Nacional e que, de certa forma, orientou nossa prática nos últimos anos, principalmente a concepção relativista de cultura muito presente na Educação Popular.

A Educação do Campo, como já demonstraram outros pesquisadores (SANTOS, 2013), compreendem teorias que ora se complementam, ora se divergem, o que influencia diretamente nas nossas práticas nos diversos espaços educativos e tem um efeito concreto. Este fato tem nos provocado desde o início de 2011, o que nos levou a buscar estudos mais detalhados dos seus principais fundamentos pedagógicos e também de bases teóricas que, de alguma forma podem contribuir com a Educação do Campo, como pensamos ser o caso da Pedagogia Histórico-Crítica (uma das Pedagogias Socialistas). De outro modo, sistematizações relacionadas a Currículo e Educação do Campo ainda são bastante reduzidas na atualidade.

Ao contrário do que tem sido feito com relação aos modismos pedagógicos de antes e de hoje, não atribuímos nenhum tipo de poder sobrenatural à educação escolar, muito menos a pedagogia com que buscamos aproximações, uma vez que não condiz com essa perspectiva, ao tempo em que não negamos suas possíveis contribuições para a classe

por mais de 2 anos, acompanhando turmas de alfabetização de jovens e adultos na Região do Médio São Francisco em assentamentos do Movimento CETA, além de acompanhar em Ibotirama o processo de escolarização (5ª a 8ª) de um grupo de estudantes do mesmo movimento. Uma experiência rica que pudemos coordenar também foi o Projeto “Saberes das Águas”, envolvendo os municípios de Remanso, Barra, Pilão Arcado e Xiquexique e mais de 180 alfabetizadores e 2.600 pescadores artesanais. A base desse projeto tinha forte inspiração freireana. Exercemos também a função de coordenador pedagógico no município de Muquém do São Francisco, de 2007 a 2009 no Assentamento Manoel Dias; De 2010 a 2011 auxiliamos a Diretoria de Cultura na elaboração de projetos e captação de recursos.

¹¹ Exercemos por 3 anos a função de articulador da Secretaria de Cultura do Estado no Território Velho Chico. E 2 anos como Coordenador do Macroterritório Oeste, desenvolvendo trabalhos no Velho Chico, Bacia do Rio Corrente, Bacia do Rio Grande e Bacia do Paramirim.

¹² O Caderno 1 é a sistematização da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998; O Caderno 2 publicado em 1999 é fruto de um mesmo momento que foi a I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo; O Caderno 3 está dividido em dois artigos: o primeiro escrito por César Benjamin, intitulado “Um Projeto Popular para o Brasil”, e o segundo de Roseli Caldart, intitulado “A Escola do Campo em Movimento”.

trabalhadora, nem negamos que haja contribuições de outros pesquisadores que se situam no campo socialista.

De modo geral, os espaços e grupos de trabalho que pudemos acompanhar ou desenvolver alguma atividade se circunscrevem na região do Médio São Francisco. Dentro da Política Territorial adotada pelo Governo Federal e Estadual, trabalhamos em municípios localizados no Território Velho Chico, em sua maioria, mas também percorremos territórios vizinhos como Bacia do Rio Grande, Bacia do Paramirim e Bacia do Rio Corrente. Em nossas atividades, em vários momentos preferimos adentrar os gerais, as comunidades rurais, assentamentos e acampamentos. Contribuímos com a realização dos I e II Seminários de Educação do Campo do Velho Chico, em 2006 e 2013, respectivamente. Em 2012, de forma menos efetiva, participamos de algumas oficinas do GT de Educação do Campo, do Projeto de Formação de Educadores do Campo do Território Velho Chico.

Desde que concluímos em 2012 o curso de especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial pela UFRB, vimos nos esforçando para apreender ferramentas teóricas que ampliem nossa capacidade de análise e intervenção na realidade em que estamos embutidos, sem perder de vista os contextos mais amplos da totalidade social. Diante das nossas limitações, almejamos que a presente pesquisa sirva como análise introdutória ou aproximativa da Educação do Campo no território, tendo como fundamento um método que questiona o estado atual, apontando possibilidades para superação de limites.

b) Indicações metodológicas

As análises propostas neste trabalho estão fundamentadas no método materialista histórico-dialético¹³, o qual entende o real não como harmônico, natural, pronto e acabado, mas, sim, dinâmico e num processo de permanente devir. A produção da especificidade da educação do campo no Velho Chico não é ahistórico, imutável ou fruto do clima e geografia do semiárido, muito menos de alguma divindade, mas do processo de desenvolvimento histórico do capitalismo na região, com suas devidas particularidades.

Como nos apontam Jose Paulo Netto (2011) e Florestan Fernandes (2012), são poucas as vezes que Marx discute seu método e que só compreenderemos suas análises, mesmo parcialmente, à medida que estudamos o caminho por ele seguido para desvendar as determinações e contradições do seu objeto: a ordem social burguesa. Para entender a ascensão da burguesia, que teve na Revolução Francesa, um dos principais movimentos revolucionários do século XVIII, Marx vai analisar o processo de erosão da ordem feudal no início do século XVI e o processo de desenvolvimento da economia desde as cruzadas e como o comércio vai gerando acumulação de riqueza. À luz do seu método, demonstra que, no início do século XIX (na Inglaterra), a acumulação de dinheiro vai gerar um desenvolvimento que inicialmente ganha a Europa e possibilita o surgimento de novas classes sociais e contradições insolúveis. Ao analisar a gênese, ruína do feudalismo e desenvolvimento e consolidação da sociedade burguesa, Marx desvenda também a participação dos homens na história (NETTO, 2011; FERNANDES, 2012).

A história é processo e produto da ação dos homens, e nunca um acidente ou “coletânea de fatos” (FERNANDES, 2012). Evidente que nessa perspectiva, pautada nos autores supracitados, as mudanças dependem de condições objetivas (estágio de desenvolvimento do Capital e suas contradições) e condições subjetivas (capacidade de organização e intervenção dos homens na história). Portanto, os homens são fazedores da história, mas não a fazem automaticamente desconsiderando as condições objetivas e subjetivas da totalidade concreta que é a realidade social. A luta pela Educação do Campo, como todos os seus avanços e limites que ora se apresentam, pode ser entendida como a luta possível dentro das condições objetivas atuais das organizações e movimentos de trabalhadores do campo do Velho Chico, o que nós não negamos em nenhum momento

¹³ Marx é a principal fonte teórica deste método, apesar de termos nos referenciado em importantes estudiosos da sua obra, como Jose Paulo Netto, Florestan Fernandes e Leandro Konder.

desta pesquisa. De outro modo, as sínteses precárias deste trabalho não almejam nenhum patamar de originalidade, reconhecimento acadêmico ou algo do tipo, na verdade se propõe a contribuir com a superação de limites e consideram todas as críticas bem vindas, principalmente aquelas que nos orientem a superar também nossas limitações teóricas e práticas.

Pautado em Netto; Fernandes e em leituras preliminares dos textos de A Ideologia Alemã (2005) e da apresentação de Os Grundrisse, podemos inferir que há páginas dedicadas ao método que nos apontam direções. No processo de compreensão do seu objeto (a sociedade burguesa), além de estar atento à história social e aos movimentos políticos, Marx estudou criticamente os clássicos da economia política, além de analisar legislações, documentos e jornais da época. Criticar na perspectiva marxiana, segundo Netto, significa trazer à tona os fundamentos da ordem capitalista e torná-los visíveis o máximo possível, isto é, para Marx, “a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites [...]” (NETTO, 2011, p. 18). Que pese a particularidade da pesquisa e dos limites do pesquisador, buscamos partir da nossa prática social e vivências, sem abrir mão do conhecimento acumulado sobre as principais questões do trabalho.

Nessa perspectiva em que buscamos aproximações, a categoria totalidade não é um conjunto de partes, mas sim um conjunto de complexidades, de menor ou maior grau, todas interligadas e dinâmicas (NETTO, 2011; 2012); um todo composto por totalidades abrangentes e menos abrangentes (KONDER, 2012) ou por singularidades dinâmicas, sujeitas a uma totalidade complexa e também dinâmica. Pensamos que os autores contribuem para compreendermos essa categoria e o que significa o mais e o menos abrangente. De outro modo, nenhum fenômeno que nos propomos analisar em um território particular, está desconectado dialeticamente dessa totalidade. É um arcabouço teórico imprescindível para nossa pesquisa. Vejamos o que nos diz Konder:

Qualquer objeto é parte de um todo. Em cada ação do indivíduo, o homem defronta com problemas interligados. A solução para os problemas deve ter em mente visão de conjunto. Só a partir do conjunto que podemos avaliar as partes (...) se eu estou empenhado em analisar as questões políticas que estão sendo vividas pelo meu país, o nível de totalização que me é necessário é o da visão de conjunto da sociedade brasileira, da sua economia, da sua história, das suas contribuições atuais (...) se, porém, eu quiser aprofundar a minha análise e quiser entender a situação do Brasil no quadro mundial, vou precisar de um nível de totalização mais abrangente: vou precisar de uma visão de conjunto do

capitalismo, da sua gênese, da sua evolução, dos seus impasses no mundo de hoje (...) e, se eu quiser elevar a minha análise a um plano filosófico, precisarei ter, então, uma visão de conjunto da história da humanidade, quer dizer, da dinâmica da realidade humana como um todo (nível máximo de abrangência da totalização dialética) (KONDER, 2012, p. 37).

Uma pesquisa tendo como pano de fundo este método não pode pautar-se na análise micro, sem considerar o todo, ou pelo menos atentar para isso. Marx (1996) afirma no prefácio de *O Capital I* que a sociedade burguesa é uma totalidade. Netto (2011; 2012) vai entender totalidade como uma das categorias fundamentais do método ou, como o mesmo autor define ancorado em Lukács, que a totalidade (sociedade burguesa) é um complexo de complexos¹⁴. Essa totalidade dialética permitiu-nos situar o fenômeno pesquisado à luz de processos mais amplos. Permitiu-nos também entender a sociedade como mutável (não automático), composta de contradições.

Netto, ao discutir o método em Marx, deixa entender que, para sermos capazes de apreender as tendências estruturais e invisíveis do objeto ou do fenômeno estudado (contradições) e elevá-lo a outros patamares, é necessário utilizarmos de dois momentos distintos: 1) momento de investigação e 2) o momento de exposição. O primeiro momento (investigação) refere-se à interrogação do objeto ou fenômeno através de questionamentos racionais aos dados empíricos (aparentes), consultas, comparações, estudos dos clássicos e análise do movimento real das classes sociais no tempo presente, isto é, como sugere o método, de um lado o foco nos textos e documentação (livros, panfletos, documentos oficiais, legislação, jornais e relatórios) e do outro lado o foco no processo político ou movimento real do tempo presente. O segundo momento (exposição) refere-se a retomada e reescrita dos registros investigativos (Manuscritos). O professor Cláudio Félix dos Santos, bem como as professoras Fátima Moraes Garcia e Julia Malanchen (da banca) sabem que a forma que apresentamos os dois primeiros capítulos na banca de qualificação diferencia-se da organização desta versão final da dissertação. Conforme Netto, o método em questão nos permite esse movimento de diferenciar investigação/exposição.

Para Netto (2011), Marx deixou seu “caminho intelectual” nos seus Manuscritos, especialmente os Manuscritos de 1857/58 (*Os Grundrisse*)¹⁵. Lá o autor evidencia sua pesquisa, pistas, sugestões, apontamentos, depoimentos e estudo de documentação

¹⁴ Além de “Introdução ao Método de Marx” (2011) e “Para a Crítica da Vida Cotidiana” (2012), de José Paulo Netto, tivemos acesso a um curso virtual “Introdução ao Método em Marx” do mesmo autor, disponível no site <https://www.youtube.com/watch?v=tTHp53Uv_8g&list=PLDA073072E8011665>. Data de acesso: 20/05/2014.

¹⁵ Consultar “Introdução ao Método de Marx” de José Paulo Netto, disponível no www.youtube.com.br.

histórica e presente, além do movimento real em que ele estava envolvido. Em outras palavras, Marx examina seu objeto em duas perspectivas simultâneas: tempo presente ou contemporâneo (dimensão sincrônica); tempo histórico ou desenvolvimento histórico (dimensão diacrônica).

Para a apropriação das determinações do nosso objeto de pesquisa, que está sendo entendido como uma particularidade complexa, não uma particularidade qualquer, isolada e cristalizada, mas dinâmica, procuramos seguir indicações do método em questão, dos autores já referendados, sem perder de vista os momentos de investigação/exposição, bem como as dimensões diacrônica/sincrônica, entendendo o Velho Chico em sua relação com a sociedade capitalista. A Educação do Campo no “Velho Chico” deixa de ser uma singularidade autônoma¹⁶, para traduzir-se numa *síntese particular* entre singularidade (especificidade) e universalidade. Esperamos que essas categorias estejam presentes nas entrelinhas desta pesquisa.

Quando Gilberto Luiz Alves (2009), Élcia Esnarriaga Arruda e Silvia Helena Andrade de Brito (2009) fazem suas análises da Educação do Campo em territórios específicos, para “apreender tendências históricas” dos fenômenos estudados, o enfoque metodológico utilizado, em nenhum momento, nega as dimensões supracitadas, entendendo assim que toda proposta educacional (do campo ou da cidade), que anseia por transformações sociais mais amplas, precisa levar em conta a materialidade da sociedade capitalista.

Como afirma Gyorgy Lukács (2012), na segunda parte de Para uma Ontologia do Ser Social I, Marx nunca pretendeu criar um método ou uma “lógica” de pesquisa, assim, é apenas no estudo da sua obra que é possível desvendar o seu caminho¹⁷. Ao citar Lênin, Lukács destaca também que Marx deixou nas entrelinhas de O Capital sua “lógica” de análise da sociedade. Sem esquecer se debruçar sobre este e outros trabalhos detalhadamente, exigiria apropriar-se também de sistemas filosóficos que precederam Marx e que, apesar de bastantes criticados, eram hegemônicos em sua época e, para nós, carecem de tempo para aprofundamentos. Essas constatações não nos eximem de ousar,

¹⁶ Educação do Campo, principalmente quando atrelada à luta pela reforma agrária, por mexer nas estruturas que produziram o Brasil e em especial o Velho Chico, é um particularidade que aponta para transformação do modo social. Esse trabalho não considera menos importante essa perspectiva.

¹⁷ Apenas o estudo do conteúdo da obra de Marx nos permitirá entender melhor o seu método de estudo. Além do mais, como vimos, o “caminho” percorrido por Marx para analisar a sociedade burguesa sempre esteve com um pé no estudo documental/bibliográfico e outro nos movimentos reais revolucionários da época. É preciso deixar claro isso, quando afirmamos que estamos fundamentando nossas análises em determinado método ou buscando aproximações.

mas nos colocam diante de questões que pensamos ser importantes para os pesquisadores que têm na teoria marxista a sua referência. Então quando dissemos que o nosso objeto é analisado à luz do método marxiano, há um esforço para nos apropriar do pensamento deste autor e alguns de seus comentadores. Significa dizer também que não é possível haver domínio do método sem a articulação com o domínio do conteúdo.

Em termos de análise pedagógica, tentamos nos apropriar da Pedagogia Histórico-Crítica, uma abordagem crítica, de base marxista que busca a superação de pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas que desconsideram ou secundariam a importância do conhecimento elaborado na escola. Como dissemos, não negamos outras abordagens da Pedagogia Socialista¹⁸ e nem reificamos a educação escolar, mas reconhecemos seu papel no processo de transformação social, como ressalta Ana Carolina Galvão Marsiglia:

[...] a escola na perspectiva da PHC, não se coloca, como “salvação da humanidade”. Ela é um instrumento que colabora decisivamente na transformação das consciências, mas que necessita de mudanças muito mais complexas. Em contrapartida, a PHC não é reformista, no sentido de defender uma escola possível dentro do capitalismo. Essa é uma teoria que luta pela superação desse modo de produção, mas que não se frutifica a trabalhar incessantemente para tornar isso possível dentro das condições objetivas existentes e, assim, criar novas condições para a transformação social (MARSIGLIA, 2012, p. 139).

A presente pesquisa é documental. Buscou, à luz do método em questão, uma aproximação às dimensões contemporânea e histórica da Educação do Campo no Território Velho Chico; do Movimento de Articulação Nacional Por Educação do Campo, analisando seus principais pressupostos e fundamentos; das principais tendências pedagógicas e do currículo e suas aproximações à Educação do Campo; e as contribuições e limites da PPECVC, como pano de fundo as possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica para a formulação de currículos das escolas do campo no Território em questão. Como nos sugere Netto (2011), primeiro elaboramos algumas análises com base na investigação de documentos e pesquisas catalogadas, bem como o movimento da realidade atual no Território (ou como essa especificidade que parece naturalizada em alguns debates pedagógicos, é permeada de condicionamentos históricos, produto da luta de classes na região e dos processos de exclusão social); em seguida, à luz das anotações preliminares, buscamos o aprofundamento a partir de sínteses e exposições.

¹⁸ Quando tratamos do “Esboço de uma teoria marxista em currículo: primeiras aproximações” no item 3.5, em várias notas de páginas fazemos menção a um conjunto de pedagogos, historiadores, filósofos e psicólogos socialistas que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica.

No Capítulo I “A EDUCAÇÃO NO CAMPO E O PROBLEMA AGRÁRIO NO TERRITÓRIO VELHO CHICO”, tentamos entender o processo de produção dessa particularidade que é o Velho Chico, síntese histórica que resultou do avanço do capitalismo na região em relação recíproca com diferentes formas de resistência social. Fizemos um balanço da luta pela terra na região e buscamos apresentar rapidamente as principais experiências e iniciativas em Educação do Campo no Território, como foco no papel da FUNDIFRAN nas décadas de 1970/1980 (em especial) na formação política e articulação dos trabalhadores na luta pela terra e as Escolas Famílias Agrícola sediadas em Brotas de Macaúbas (1975-1994)¹⁹; Ibotirama (1979-1995) e Riacho de Santana (1980-2015)²⁰.

Referendamos nossas análises do Capítulo I em Marco Antônio T. Coelho (2005)²¹ “Os Descaminhos do São Francisco”; estudos arqueológicos de Henry Luydy Abraham Fernandes (2003) “Os Sepultamentos do Sítio Aratu de Piragiba – BA” (Dissertação de Mestrado); caderno temático do Centro de Estudos e Ação Social nº 26 (1973) “O Médio São Francisco: Confins do Sertão Baiano”; Relatório de Pesquisa do Projeto GeografAR da UFBA intitulado “Acesso à Terra e Desenvolvimento Territorial no Médio São Francisco (2006); Plano de Desenvolvimento Territorial do Velho Chico (2010); um livro de Clodomir Santos de Moraes (2007) “Cenários de Libertação: Paulo Freire na prisão, no exílio e na universidade”, que registra diálogos com Paulo Freire sobre o processo de ocupação da Região do São Francisco; Mitsue Morissawa (2001) “A História da Luta Pela Terra e o MST”; José Evangelista de Souza (2007) “Coronéis no Médio São Francisco: fatos e histórias”; José Fernando Souto Jr, Guilherme José Mota Silva e Sara Carolina Lisboa de Lima (2012) “O Lugar das Ausências: Luta de Classes e Direitos na fruticultura irrigada do São Francisco,” publicado em “Rio São Francisco: Ocupação Territorial – problemas socioambientais, desafios e possibilidades”. Os debates deste capítulo nos deu possibilidade para analisar as contribuições e limites da Proposta de Educação do Velho Chico para formulação de currículos das escolas do campo.

¹⁹ Em parceria com municípios circunvizinhos, através da Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Rurais da Região, a Escola Família Agrícola Regional (EFAR) de Brotas de Macaúbas foi reaberta em 2015, com uma turma de 35 alunos.

²⁰ Mesmo com dificuldades, a EFA de Riacho de Santana funciona desde a sua criação e atende estudantes de vários municípios do Velho Chico.

²¹ As sínteses do autor acerca do processo histórico de ocupação do Vale do São Francisco, em especial, contribuíram para nossa pesquisa.

No Capítulo II, “O MOVIMENTO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS”, são apresentadas breves análises dos Cadernos Pedagógicas do Movimento de Articulação Nacional Por Educação do Campo (MANEC) e uma sistematização das principais leis e programas voltados para Educação do Campo. Dos Cadernos do MANEC (1998-2008), referendamos artigos de Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Mônica Molina, Bernardo Mançano Fernandes e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus etc., debruçamo-nos sobre o Parecer 36/2001 do Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, além de programas específicos como o PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO.

Para contribuir com nossas análises do Capítulo II, apoiamo-nos em Cláudio Félix dos Santos (2013), “O “aprender a aprender” na formação de professores do campo”; Octavio Ianni (2009), “A era do globalismo”; Élcia Esnarriaga Arruda e Silvia Helena Andrade de Brito (2009), “Análise de uma proposta de escola específica para o campo”; Dicionário da Educação do Campo (2012); Aníbal Ponce (2001), “Educação e Luta de Classes”; Maria do Carmo Brant de Carvalho (2012), “O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social”; e Newton Duarte (2007), “Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski” etc. Este capítulo, em especial, só poderá ser entendido na totalidade do trabalho.

No Capítulo III: “A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS TENDÊNCIAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS”, procuramos situar a Educação do Campo no contexto mais amplo do debate curricular. Nesse sentido, para apreendermos o debate atual, identificamos suas origens históricas e as principais tendências que foram sendo elaboradas, sem perder de vista os processos políticos e históricos que conformaram tais teorizações. Fizemos sínteses dos primeiros “estudos sobre currículo”; das primeiras contestações e críticas às abordagens do currículo; das principais tendências dominantes sob a égide da “Agenda Pós-Moderna” e sua influência no Brasil, bem como um ensaio inicial de um “esboço de uma teoria marxista em currículo”. Concluímos o capítulo a partir de algumas aproximações das tendências ao Currículo da Educação do Campo.

Dentre as principais referências deste capítulo podemos destacar Marcos Roitman Rosenmann (2005), “Conflito e Crise no Pensamento Social Latino-Americano”; Ivor F. Goodson (1995), “Currículo: teoria e história”; Ireno Antônio Berticelli (2005), “Currículo: tendências e filosofia”; Tomaz Tadeu da Silva (2007), “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”; Julia Malanchen (2014), “A PHC e o Currículo: para

além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais”; Dermeval Saviani (2009b; 2009a; 2012), “Escola e Democracia”; “Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica” e “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”; Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo, “Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar”; Michael Apple (1989), “Educação e Poder”; Naura Syria Carapeto Ferreira e Márcia Rakel Grahl (2013), “A Produção Científica de Currículo no Brasil e as Políticas Curriculares: Tendências e Desafios”; Adriana D’Agostini (2009), “A educação do MST no contexto educacional brasileira”; Sandra Luciana Dalmagro (2011), “A escola no contexto das lutas do MST”.

No Capítulo IV: “PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO TERRITÓRIO VELHO CHICO: CONTRIBUIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES PARA FORMULAÇÃO DE CURRÍCULOS”, apresentamos o Projeto de Formação de Educadores do Campo do Velho Chico, seus principais antecedentes, recapitulando os debates dos capítulos anteriores e buscando relações. A Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Velho Chico (PPECVC) foi descrita e analisada, dando foco ao Diagnóstico da Educação do Campo; das Cartas dos Educadores e das suas Principais Linhas Norteadoras. Nos fundamentos filosóficos e pedagógicos captamos no texto e no contexto as concepções de desenvolvimento, homem, realidade, cultura e escola. Por fim analisamos as questões curriculares da Proposta em questão.

Além dos autores já mencionados em capítulos anteriores, apresentamos duas propostas pedagógicas que, em nosso entendimento, antecederam a PPECVC: a) A Proposta de Formação de Professores/as de Escolas do Campo, elaborada em 2007 pela equipe do Programa de ATES/CETA do Médio São Francisco, da qual fazíamos parte e b) a Proposta Pedagógica do “Projeto Saberes das Águas”, do qual na época fazíamos a coordenação²². Fizemos uma breve análise do Guia para o Planejamento do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (2005) da SDT/MDA com base nas reflexões críticas da professora Guiomar Inez Germani (2010) sobre os principais limites da Política Territorial. Nos debates sobre currículo, trouxemos mais detalhadamente a Coleção “Indagações Sobre Currículo”, publicada oficialmente pelo MEC e distribuída para as escolas de todo o Brasil. Trabalhos de Newton Duarte (2007; 2010); Maria de

²² Convênio FUNDIFRAN/SEAP com consultoria do MEC e parcerias das Colônias de Pescadores e Secretarias Municipais de Educação dos Municípios de Remanso, Barra, Pilão Arcado e Xiquexique. Foram 184 alfabetizadores/as 12 coordenadores locais envolvidos nos processos de formação inicial e continuada e 2605 pescadores artesanais matriculados em 2007.

Carmo Brant de Carvalho (2012); Jose Paulo Netto (2012) também foram citados em nossas análises.

A experiência de trabalho na região e nossos esforços de pesquisa nos permitiram apontar algumas contribuições e limites da PPECVC. Do ponto de vista do referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, foi possível indicar algumas possibilidades de avanço. Uma das principais **contribuições** da PPECVC foi a sistematização do “Quadro Geral das Principais Questões Sociais da Região”. Ao analisarmos o texto e contexto do documento, foi possível identificar duas perspectivas curriculares: uma vertente relacionada ao multiculturalismo crítico (minoritária) e outra relacionada ao multiculturalismo liberal (majoritária). Os **limites** dessas duas perspectivas são a secundarização da importância do saber não cotidiano no currículo. Como o multiculturalismo liberal é mais presente na Proposta em questão, foi possível identificar, como principal limite, a secundarização tanto da luta pela Reforma Agrária, quanto dos saberes não cotidianos. Sem a pretensão de elaborar uma “Matriz Curricular” ou algo do tipo, com base “num esboço introdutório de uma teoria marxista em currículo”, apresentamos como **possibilidade** as “Questões Sociais” diagnosticadas coletivamente pelos educadores como ponto de partida da *problematização* de pesquisas e/ou formulação de propostas curriculares na região. Na busca de uma *síntese superadora* (catarse), apontamos a apropriação dos conhecimentos sistematizados das diferentes disciplinas (ou não cotidianos) como meios de *instrumentalizar* professores/pesquisadores/estudantes como forma de compreender os problemas na sua concreticidade (síntese de múltiplas determinações), com intuito de buscar soluções também concretas.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO NO CAMPO E O PROBLEMA AGRÁRIO NO TERRITÓRIO VELHO CHICO

“Não é cova grande, é cova medida,
É a terra que querias ver dividida.”

João Cabral de Melo Neto (1969, p. 164)²³

“Sem a memória dos acontecimentos que nos permitem compreender as coordenadas dos problemas que enfrentamos na atualidade e que queremos resolver, nossas abstrações ficarão limitadas à percepção imediata com poucas chances de compreender seus determinantes mais fundamentais.”

Dermeval Saviani (2013, pp. 225-226)²⁴.

Não é possível tratar de Educação do Campo sem considerar os processos violentos da ocupação territorial a que foi submetido o campo brasileiro. Numa análise da trajetória da ocupação do Velho Chico em especial, território localizado na região do Médio São Francisco²⁵, verificamos que isso se agrava ainda mais. Do primeiro século de colonização até a atualidade, nota-se um grande número de projetos de desenvolvimento econômico no São Francisco (pecuária, mineração ou fruticultura irrigada), pautados na concentração fundiária²⁶, que tem resultado na expulsão e/ou escravização das populações locais. Como resistência à opressão, a história tem registro de incontáveis lutas e insurreições sociais.

Com o objetivo de analisar a Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Velho Chico, suas contribuições e limites para formulação de currículos, foco principal desta dissertação, tomaremos como ponto de partida o processo de desenvolvimento das iniciativas de educação no campo e os conflitos agrários na região, buscando relações com o caráter universal do modo capitalista de produção da vida.

²³ MELO NETO, João Cabral de (1969). Canto melhor. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

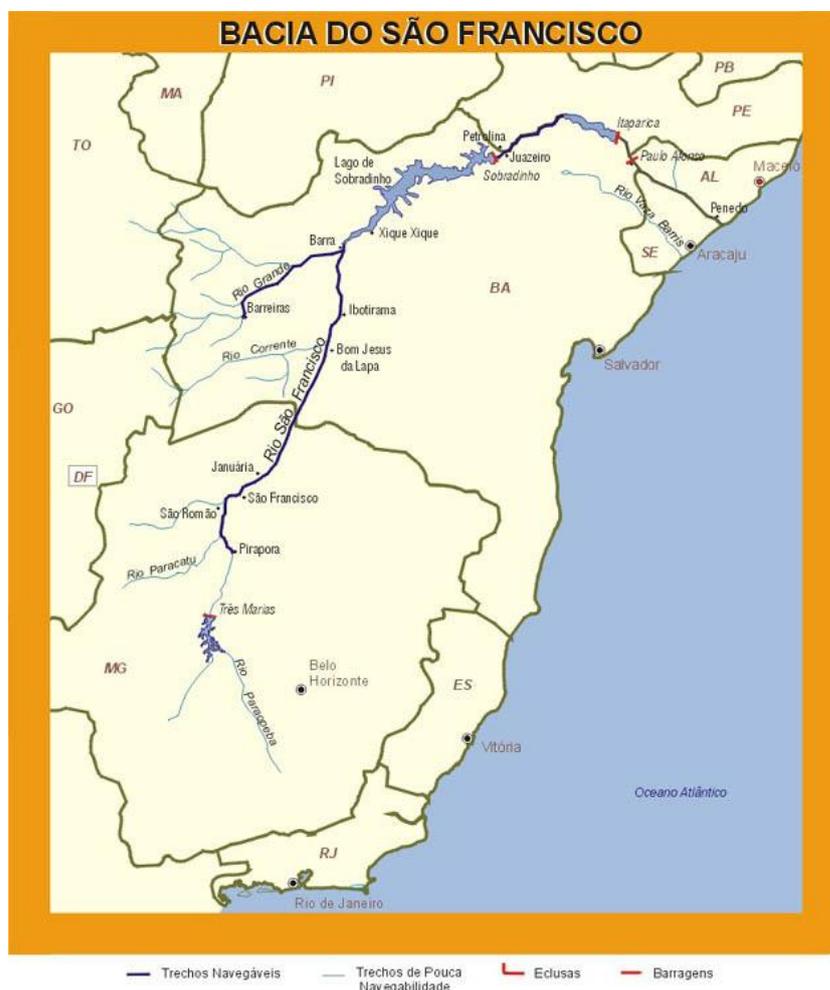
²⁴ Do Capítulo XVI “Intelectuais, Memória e Política”, publicado no livro “Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil”.

²⁵ “A Bacia do São Francisco, formada pelo rio e seus afluentes, é dividida em quatro regiões: Alto São Francisco, das nascentes até Pirapora – MG, Médio São Francisco, entre Pirapora e Remanso – BA, Submédio São Francisco, de Remanso até a Cachoeira de Paulo Afonso, e Baixo São Francisco, de Paulo Afonso até o mar” (COSTA, 2003, p. 19).

²⁶ Há de destacar o papel do Estado historicamente nesse processo e sua subordinação aos interesses da classe dominante, mesmo que sujeito a resistências sociais.

1.1. Breve balanço da luta pela terra no Médio São Francisco

O Opará²⁷ ou rio São Francisco²⁸, da nascente à foz, percorre aproximadamente 2700 quilômetros. Sua bacia hidrográfica, como nos aponta o mapa abaixo, chega indiretamente a Goiás e Distrito Federal e banha diretamente Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Alagoas e Sergipe. Atravessa mais de quinhentos municípios e possui 168 afluentes, sendo 99 perenes e 69 intermitentes. Com a concentração dessa riqueza hídrica (e fundiária)²⁹ nas mãos de uma minoria e o avanço desenfreado do modo de produção, tem havido gradativamente a morte de muitos córregos e nascentes, além de um processo constante de poluição de suas águas.



²⁷ Opará foi o nome dado pelos índios ao Rio São Francisco e significa *rio-mar ou rio que vai dar no mar*.

²⁸ Em outubro de 1501, André Gonçalves (acompanhado de sua esquadra e Américo Vespúcio), teria chegado à foz do rio. Desde aquela época, 4 de outubro é uma data em que a igreja católica homenageia o santo São Francisco de Assis (COELHO, 2005).

²⁹ Em nosso entendimento, a questão agrária no Vale do São Francisco (especialmente) perpassa diretamente pela questão hídrica, um problema que não é tão simples para ser resolvido na sociedade atual.

Muito bem antes da ocupação portuguesa, milhares de povos indígenas já viviam nas margens do São Francisco ou em suas proximidades. Conforme as pesquisas de Gabriel Martin sobre “O homem do São Francisco”, publicadas em documento da Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF) e referendadas por Marco Antônio T. Coelho, a bacia hidrográfica em questão “foi um centro de atração de grupos indígenas pré-históricos [...]” (2005, p. 18). Nas primeiras excursões dos colonizadores, eram encontrados constantemente resquícios de aldeias que “enterravam seus mortos em grandes urnas de cerâmica [...]” (idem, p. 20). Os estudos recentes de Henry Luydy Abraham Fernandes (2003)³⁰ na vila de Piragiba, Muquém do São Francisco, demonstram que foram encontrados sítios arqueológicos com dezenas de urnas funerárias, atribuídas a índios da Tradição Aratu que viveram há 870 anos naquela região e que provavelmente eram desconhecidos até bem pouco tempo.

Com base em pesquisas históricas, Coelho (2005) ressalta que no século XVI, os portugueses já tinham iniciado a colonização dos litorais do Brasil, e o rio São Francisco, pela sua extensão e por ser em grande parte navegável, seria a ferramenta fundamental para o povoamento do interior do país. Vale ressaltar que o processo de “povoamento” não teve nada de harmônico, além de ter sido responsável pela expulsão ou massacre de populações indígenas inteiras, objetivava exclusivamente a aquisição de riquezas, sendo a apropriação de terras para criação de gado uma das primeiras atividades desenvolvidas, daí este rio ter sido conhecido também como “o rio dos currais”.

Os primeiros conflitos de terra no Brasil surgiram a partir da luta dos indígenas contra a ocupação estrangeira (MORISSAWA, 2001). Algumas ações de tribos rebeldes eram combatidas com frequentes expedições articuladas pelos portugueses, com vistas à proteção das propriedades e dos currais de gado. Homens como Francisco Dias D’Ávila e Antônio Guedes de Brito, por terem realizado perseguições em nome da Coroa, através das “sesmarias³¹”, foram os representantes das principais famílias a receberem concessões das terras do São Francisco³². Nesse regime de concessão, o titular só poderia explorar e/ou

³⁰ Fernandes, Henry Luydy Abraham (2003). Os Sepultamentos do Sítio Aratu de Piragiba – BA (Dissertação de Mestrado). Salvador, UFBA.

³¹ A primeira apropriação das terras brasileiras pelos portugueses foi feita através das capitânicas hereditárias. Como eram imensas fatias, os donatários podiam conceber para outras famílias parcelas das terras (ou sesmarias). Como afirma Morissawa (2001, p. 58), “o sesmeiro tinha o direito de posse, mas o rei, lá em Portugal, ficava com o domínio [...] até pelo menos o século XVIII não podiam receber sesmaria os que não fossem brancos, puros de sangue e católicos”.

³² No Alto São Francisco, destaca-se Paulo Afonso, representando uma família que teve acesso às terras do São Francisco.

ceder aos seus descendentes, mas as terras continuavam sendo da Coroa. Como as sesmarias já eram utilizadas em outras colônias portuguesas (BORGES, 2005), acabou prevalecendo no São Francisco (COELHO, 2005) e em todo Brasil durante mais de 300 anos.

“Os Garcia D’Ávila” e “os Guedes de Brito” eram famílias rivais, sendo que a primeira teve a concessão de terras da margem esquerda (então Capitania de Pernambuco)³³ do rio São Francisco, Região do Médio São Francisco e a segunda recebeu terras da margem direita do rio (Capitania da Bahia). Esses dois latifundiários conseguiram ocupar grande parte do território, e sobre as inúmeras aldeias do São Francisco construíram e multiplicaram os currais de gado³⁴. Os vaqueiros, que futuramente também lutariam pela posse da terra, durante muito tempo exerceram um importante trabalho nessa atividade econômica.

Conforme estudos de Coelho (2005), Caderno CEAS (1973)³⁵, pesquisas do Projeto GeografAR (2006)³⁶ e com base no Plano de Desenvolvimento Territorial do Velho Chico (2010), o processo de ocupação do São Francisco passou por diferentes momentos. Nos quatro primeiros séculos, a pecuária e a mineração foram atividades hegemônicas e apenas a partir da segunda metade do século XX, os grandes projetos de irrigação passam a ser prioridade. 1) o desenvolvimento da pecuária extensiva contribuiu para suprir necessidades imediatas dos colonizadores e influenciou diretamente o modo de vida regional. Os animais, além de serem utilizados para o abate, serviram para locomoção e outros afazeres; 2) quando é encontrado ouro e diamantes entre Pirapora e a Serra da Canastra no Alto São Francisco, a Coroa Portuguesa reúne esforços para apoiar tal atividade e por muito tempo a mineração passa a ser questão estratégica para a economia regional. Com a redução da produção do minério e as crises na economia local há uma concentração de esforços em outras regiões do país; 3) depois de um longo tempo esquecido e em outro momento político, a região do São Francisco volta a ter centralidade, agora com vistas a contribuir

³³ Segundo José Evangelista Souza (2007) à margem esquerda do São Francisco pertenceu à Pernambuco até 1854.

³⁴ “Nos seus domínios havia muitos arrendatários, principalmente pecuaristas, mas também agricultores e garimpeiros. Também havia numerosos posseiros, que ocupavam as terras sem reconhecimento legal” (GeografAR, 2006, p. 19).

³⁵ “O Médio São Francisco – Confins do Sertão Baiano”. Caderno do Centro de Estudos e Ação Social n. 26, 1973.

³⁶ O *GeografAR* é um projeto da Universidade Federal da Bahia (UFBA), coordenado por um grupo multidisciplinar de pesquisadores de várias universidades, tendo a professora Guiomar Inez Germani como referência. Publicou o Relatório de Pesquisa “Acesso à Terra e Desenvolvimento Territorial no Médio São Francisco (MSF)” em 2006.

com o crescimento industrial e desenvolvimento econômico do país. A construção das hidrelétricas³⁷ no Rio São Francisco a partir de 1950, além da possibilidade da geração de energia para outras regiões, possibilitou a implantação de grandes projetos de irrigação em cidades ribeirinhas.

Até a década de 1960 o isolamento ainda era bastante característico da região, todavia

A partir do final da década de 1970 destaca-se uma maior intervenção governamental no Médio São Francisco, em especial, com o apoio da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) para o desenvolvimento de projetos agropecuários e de irrigação e com a construção de rodovias. As ações com o objetivo de modernizar e dinamizar a região foram institucionalizadas, no início de 1972, com a criação do PROVALE (Decreto Lei nº 1.207, de 07. 02.1972). Este projeto priorizava: a proteção das margens e melhoria da navegabilidade do rio São Francisco; obras de urbanização, infra-estrutura social e de saneamento; implantação de projetos de reflorestamentos e de irrigação; criação de parques nacionais; e construção de rodovias, dentre elas a BR-242 que liga Barreiras a Ibotirama. A construção da ponte sobre o rio São Francisco foi outro importante traço de desenvolvimento do Médio São Francisco, uma vez que permitiu a conexão com Salvador e Brasília. O resultado dessas intervenções promoveu uma reorganização produtiva e, como consequência a valorização fundiária e um novo arranjo regional (GeografAR, 2006, pp. 23-24).

Essas intervenções governamentais no Médio São Francisco não estavam fora do contexto e das transformações políticas da época, como nunca estiveram na história do país. Ao resumir os momentos históricos e os modelos econômicos que marcaram a ocupação territorial no Brasil, João Pedro Stedile (2005) destaca quatro períodos: 1º) *pré-colonização*, marcado pela propriedade comum da terra ou comunismo primitivo (de 50.000 a.C a 1.500 d.C); 2º) *trabalho escravo* (índios e negros) e pela concessão de terras pela Coroa portuguesa para produção em grandes áreas para exportação (agroexportação) (de 1.500 a 1850); 3º) *crise no modelo agroexportador*, abolição da escravidão³⁸ e chegada de imigrantes para trabalhar nas grandes fazendas (de 1850 a 1930); 4º) *industrialização* no Brasil (de 1930 a 1964). Segundo o mesmo autor, os capitalistas industriais que surgem nas primeiras décadas do século XX, fruto da crise econômica, são os filhos dos grandes

³⁷ Segundo Oliveira (2012) 23% dos reservatórios de água fica no Vale do São Francisco. As maiores barragens são: Três Marias, Sobradinho, Itaparica, Paulo Afonso e Xingó. Segundo a mesma autora, das 152 espécies de peixes que existiam em 1950 nas águas do São Francisco, hoje só resta a metade.

³⁸ A Lei de Terras, implementada em 1850 não realizou nenhum tipo de reforma agrária e não significou a libertação dos escravos, ao contrário, “significou o casamento do capital com a propriedade privada da terra [...] o governo imperial tratou de criar as bases da substituição da mão-de-obra escrava pela dos imigrantes europeus” (MORISSAWA, 2001, p. 71).

latifundiários, assim, em todos os períodos citados, a concentração de terras (e riquezas) continua sendo a principal característica. Importante destacar que esses períodos coexistem e não ocorrem de forma linear ou homogênea em todo território brasileiro, nem estão desatrelados das lutas, resistências e mobilizações sociais. Como vimos, parece-nos que os diversos grupos populacionais do São Francisco ainda trazem fortemente as marcas dessa história de negação, principalmente se levarmos em consideração a forma como determinados projetos de desenvolvimento foram implantados e a estrutura fundiária.

As transformações nos modos de organização da produção e da economia foram influenciando as formas de organização das populações residentes na região. Não se pode negar a “cultura do couro” na vida dos vaqueiros no sertão do São Francisco e nem de como os meios de transporte rodoviário e ferroviário da primeira metade do século XX, por serem mais rápidos e baratos, foram substituindo ou subordinando gradativamente as hidrovias, o uso dos vapores e barcas. Diferente de outras regiões do país, essa especificidade na qual resultou o processo de ocupação do São Francisco foi fruto ao mesmo tempo de projetos centrados na concentração fundiária, mas também de certo isolamento regional dos grandes centros (MORAIS, 2007). Até algumas décadas, a comunicação, o comércio e a circulação das populações ribeirinhas ocorriam principalmente pelo Rio São Francisco e seus grandes afluentes. Não há dúvida que essa história tenha gerado formas de organização e resistências também diferenciadas e que tudo isso tenha contribuído para um conjunto de costumes, manifestações artísticas, linguagens e hábitos específicos, ou seja, manifestações culturais específicas, mas em constante movimento.

Fundamentado basicamente no Caderno CEAS n. 26 de 1973, o relatório GeografAR aponta que

[...] o isolamento permitiu a sobrevivência do tradicionalismo e do folclore. O catolicismo mesclou-se com lendas e crenças de origem indígena. Algumas festas trazidas pelos primeiros colonizadores, como as Marujadas, Festas do Divino Espírito Santo e Cavalhada, mantiveram-se, com as devidas adaptações (GeografAR, 2006, p. 23).

As características dessas tradições, costumes e manifestações culturais ainda estão presentes na atualidade, o que não é possível é entendê-las sem considerar os processos violentos de ocupação e desenvolvimento econômico da região. Não é possível compreender certas formas de organização sem considerar que, como afirmou Frederico

Pernambucano de Melo, entre 1910 e 1920, no Vale do São Francisco, ainda havia “um clima humano muito próximo do quinhentismo e do seiscentismos trazidos pelos portugueses do primeiro momento da colonização” (COELHO, 2005, p.48). Esse clima perdurou durante quase quatro séculos da história na chamada “civilização do São Francisco” e pode ser sintetizado em escravidão, perseguição aos índios, pecuária extensiva e mineração, segundo Carlos Lacerda em seu livro “São Francisco – desafio e promessa” (1937), também citado por Coelho (2005).

Clodomir Santos de Moraes e Paulo Freire, num diálogo sobre a ocupação da Região do São Francisco, publicado em “Cenários de Libertação: Paulo Freire na prisão, no exílio e na universidade”, reforça esse nosso estudo histórico introdutório:

[...] (**Clodomir Moraes**) – Então, os mineiros não se interessaram por esse pedaço de terra que havia sido presenteado pelo Império e, logo depois, no Parlamento, houve pressão do lado da Bahia, que terminou conquistando o pedaço de terra, recebendo ou aceitando a transferência, para a Província da Bahia, da chamada Comarca do São Francisco, cuja cidade principal era Barra do Rio Grande, onde pontificou sua força política o Barão de Cotegipe, João Maurício Wanderlei, que nasceu no interior desse município. Hoje tem o nome de Cotegipe o lugar onde ela nasceu no norte do município de Barreiras. Aí, então, esse pedaço de terra de Pernambuco ficou política e administrativamente ligado à Bahia. Ah! – **Paulo** disse: - Ah, sim! Eu conheço essa história toda, porque, afinal, além do mais, a própria Constituição do Estado de Pernambuco levanta a bandeira de reintegração da Comarca do São Francisco ao território pernambucano. Os pernambucanos nunca aceitaram essa punição severa e estúpida do governo imperial. Tanto que a Constituição pernambucana de 1946 reedita a reivindicação de Pernambuco, que chegou a nomear (inclusive está no texto constitucional) o advogado Barbosa Lima Sobrinho, que foi logo depois governador do estado, e atribuindo-lhe o dever, o direito, ou mandato de defender Pernambuco nas Cortes do país, a fim de recuperar a Comarca do São Francisco.

- **Pois é, Paulo**, agora você vai entender o fato da Comarca não ter sido administrada por Minas Gerais e também pela Bahia, em tempo útil. Por quê? Por que não foi administrada pela Bahia em tempo útil? *Porque não existia uma via de penetração que permitisse um contato permanente sistemático entre a capital, Salvador, antigamente chamada Bahia, e as populações ou as gentes que estavam no oeste do Rio São Francisco.*

- O número de habitantes não era muito grande, mas já *havia nessa época povoações e cidades que eram conhecidas como Santana dos Brejos, Barreiras, Barra do Rio Grande, Ipipetuba, Carinhonha, Correntina, Remanso, Bom Jesus da Lapa, Pilão Arcado, Casa Nova etc. [...]* e não contavam com formas de comunicação além daquelas dos viajantes ou de um ou outro missionário.

- Era o caixeiro-viajante e o tráfego do São Francisco, que era feito em barcas e, posteriormente, em navios a vapor de rodas atrás. O trânsito do São Francisco se fazia muito mais fácil no sentido Sul-Norte, ou seja,

baixando o rio rumo ao Nordeste. A tendência dos sanfranciscanos era de continuarem ligados a Pernambuco, mediante determinado comércio com Santa Maria da Boa Vista, Cabrobó e Belém do São Francisco, e daí saíam tropas de burros para Salgueiro, ou para Arcoverde, ou para Garanhuns. Esse era o trânsito comercial.

- Como Pernambuco não pôde mais se meter nessa área, *houve um isolamento involuntário das populações do São Francisco. Esse isolamento permitiu que, ao redor de mais um século, a Comarca do São Francisco tivesse conservado, sem maiores modificações os seus falares, ou seja, o seu dialeto. É o português seiscentista, eivado de muitos termos e expressões que se assemelham bastante, em alguns casos, a termos do espanhol: o *entonces* do camponês é o *entonces* do espanhol.*

[...] *Mas ali ficaram também muitos dos costumes comprovantes de que a Comarca do São Francisco não tem muito que ver com a Bahia, com Salvador [...] – Houve, em consequência desse isolamento, uma espécie de mumificação de um marcante linguajar regional que permanece até os nossos dias, apesar de que a televisão o bombardeia diariamente [...]* No entanto, no São Francisco, até hoje, se conhece, ou se pode ouvir termos ou mesmo formulações gramaticais que são típicas do português seiscentista (MORAIS, 2007, pp. 69-71, grifo nosso).

O diálogo de Clodomir Morais e Paulo Freire revela um pouco do processo histórico de ocupação deste “pedaço de terra” e alguns dos motivos que levaram a região a ser *isolada involuntariamente* da Capital, bem como as formas de comunicação que foram se estabelecendo entre viajantes, missionários e pelo tráfego no Rio São Francisco. O isolamento secular e involuntário, como destaca Morais, possibilitou a conservação de uma especificidade regional³⁹ que se diferencia bastante das outras regiões do país. Uma especificidade, em nosso entendimento, saturada de lutas sociais pela sobrevivência.

Como tem acontecido na história, modelos de organização desiguais sempre sofreram resistências. No Brasil registram-se primeiro as resistências indígenas e quilombolas; depois, segundo Morissawa (2001), num período que marca da abolição da escravatura (1888) ao Golpe Militar (1964), o surgimento de lutas messiânicas a lutas organizadas.

Na bacia do São Francisco é possível indicar lutas de todos os tipos: as *lutas dos índios* Gés, Aracujás, Cariris, Chicriobas, Caiapós etc. no início e durante a colonização (COELHO, 2005; GeografAR, 2006); *as lutas de dezenas de quilombos* contra a

³⁹ “[...] O homem que tratou de conversar, de descrever, de usar o idioma da Comarca do São Francisco, a que Guimarães Rosa atribui o nome de ‘idioma do Urucuia’, foi um velho amigo dele, chamado Osório Alves de Castro, alfaiate e barqueiro, que viajou o São Francisco todo. Osório migrou de Santa Maria da Vitória muito cedo para São Paulo [...] somente aos 60 anos de idade viu publicado o seu primeiro romance, ‘Porto Calendário’, que é o nome que ele dá ao Porto de Santa Maria da Vitória. O ‘Porto Calendário’ foi contemplado com o ‘Prêmio Jabuti’, da Câmara Brasileira do Livro. Nessa época, ele e Guimarães Rosa eram muito amigos [...]” (MORAIS, 2007, pp. 71-72).

escravidão, com destaque para o Quilombo dos Palmares em Alagoas, liderado por Zumbi⁴⁰; *movimento messiânico* como o que ocorreu na Bahia, liderado por Antônio Conselheiro (1893-1897) no Arraial de *Canudos*⁴¹, sertão sanfranciscano; *cangaceiro*⁴² como Antônio Dó (Antônio Antunes da França), nascido em Pilão Arcado na Bahia no final do século XIX, numa época em que o coronelismo dominava a região (COELHO, 2005); *movimento social organizado* como o *Movimento de Atingidos por Barragens (MAB)*, que surge depois que o Governo Militar começou a construir grandes barragens no rio São Francisco e expulsar camponeses de suas terras (ZEN; FERREIRA, 2012). Em todos os casos, os movimentos que vão sendo forjados no São Francisco, organizados ou não, de certa forma, trazem como pano de fundo a luta na terra e pela terra, contra o latifúndio ou contra o coronelismo⁴³. Os sertões do São Francisco tem sido um “reduto de conservadorismo”, como diria Coelho (2005), mas, em nossa opinião, não podemos

⁴⁰ Zumbi dos Palmares (1655-1695) foi capturado em uma expedição militar ao quilombo em 1655, ano do seu nascimento. Em homenagem a Francisco de Assis, o padre Antônio de Melo o batizou de Francisco e lhe ensinou a ler e escrever. Conforme Ynaê Lopes dos Santos, Francisco, apenas “com quinze anos, fugiu com um grupo de escravos de volta para o quilombo dos Palmares, sua terra natal. Logo se desfez do símbolo mais direto de sua condição escrava: o nome cristão. A partir daí, Francisco passou a ser Zumbi (Deus da Guerra)” (SANTOS, s/d, p. 3).

⁴¹ Conforme pesquisas de José Calasans (1997), Canudos “ganhou projeção nacional entre 1893 e 1897, quando foi destruído pela guerra e pelo fogo após uma sangrenta luta de alguns meses, tornando-se ponto de história do Brasil. A fama da localidade começou a surgir quando, em julho de 1893, ali chegou e se estabeleceu, acompanhado de milhares de seguidores, o ‘messias brasileiro mais conhecido e estudado’, Antônio Vicente Mendes Maciel, Antônio Conselheiro de alcunha, também cognominado Bom Jesus Conselheiro e Santo Conselheiro. Segundo a tradição recolhida no meio de velhos moradores da área, as terras da fazenda pertenceram à gente da Casa da Torre, que as obtivera de sesmaria. Em 1856, possuíam quinhões de terras no lugar denominado Canudos, segundo registro efetuado perante o vigário da freguesia de São João Batista de Jeremoabo [...] Canudos, então, limitava-se ao nascente com a fazenda Cocorobó, ao norte com a Canabrava, para o poente com a Barra e para o Sul com o Rosário” (CALASANS, 1997, p. 49).

⁴² O movimento do Cangaço é bem presente na literatura de cordel e no imaginário popular. Alguns cangaceiros famosos como Lampião e Corisco, ora são lembrados como herói dos pobres, ora como bandidos cruéis. Conforme Maria Isaura Pereira de Queiroz, em História do Cangaço, “[...] não é possível admitir que o ‘cangaço’ se configure como um movimento social. Foi, realmente, uma resposta à miséria, o que se evidencia no fato de que desapareciam, quando a chegada das chuvas reinstalava o modo de vida habitual” (1986, p. 13).

⁴³ Dentre as principais características do Coronelismo destacam-se: “1) rarefação do poder público e reciprocidade do prestígio do próprio domínio do coronel [...] 2) liderança do coronel – herdada ou conquistada [...] 3) ascendência do coronel resultante do fato de ser proprietário rural; grande proprietário, grande número de dependentes [...]; 4) organização partidária e regime eleitoral compelindo a ação direta do coronel sobre seus liderados [...] situacionismo como condição de sobrevivência: apoio ao governo (e apoio do governo); 6) assunção de instituições sociais pelo coronel: jurisdição sobre dependentes, funções policiais com política privada [...]” (CEAS, 1973).

“O Médio São Francisco foi uma zona de fortes coronéis e um dos lugares onde este fenômeno mais resistiu ao tempo. Além do isolamento e do tipo de colonização, os fenômenos do mandonismo e da violência estão diretamente associados à concentração da posse da terra. Uma região que se fechou sobre si mesma, desenvolvendo uma cultura local com tipos sociais característicos, como o cabra, o coronel, o cangaceiro, o vaqueiro, o barqueiro, o pescador, o ribeirinho e outros que muitas vezes se confundiam numa mesma pessoa, de acordo às circunstâncias e às necessidades” (GeografAR, 2006, p. 22).

Mais informações, consultar “Coronéis no Médio São Francisco – Fatos e Histórias”, de José Evangelista de Souza. AJASS, 2007.

desconsiderar o que está por trás desse “conservadorismo”, ou melhor, por dentro. E por dentro desse conservadorismo há um histórico de lutas e insurreições populares, como ressalta Padre Souza (2007, p. 133) “a maneira de ser do povo do sertão do Médio São Francisco [...] não é fruto de um destino, de uma fatalidade”.

Os grandes projetos de irrigação subsidiados pelo Estado⁴⁴ que existem em várias cidades ribeirinhas corroboram para a manutenção de uma estrutura agrária ainda pautada na concentração, nada muito distante das primeiras atividades econômicas desenvolvidas pelos colonizadores e que ainda são presentes, como a pecuária extensiva e a mineração. Os perímetros irrigados na atualidade já são mais de 24, sendo que as cidades de Juazeiro (Bahia) e Petrolina (Pernambuco) despontam como as principais referências na produção e exportação de frutas e que, em certa medida, acabam empregando parte dos camponeses expropriados ou sem condições para manterem suas pequenas áreas. A concentração de terra, a monocultura, o uso intensivo de agrotóxicos, a ausência de direitos trabalhistas nessas fazendas na década de 1990 levou o movimento sindical a se organizar para reivindicar melhores condições de trabalho e direitos. Conforme José Fernando Souto Jr, Guilherme José Mota Silva e Sara Carolina Lisboa de Lima (2012)⁴⁵, em Santa Maria da Boa Vista e Petrolina, os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais realizaram uma campanha e mobilizaram mais de 700 trabalhadores assalariados inicialmente, com apoio Federação de Trabalhadores Rurais de Pernambuco (FETAPE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o coletivo hoje já ultrapassa 60 mil trabalhadores rurais do Vale do São Francisco.

⁴⁴ A acumulação do capital nos últimos anos no Vale do São Francisco tem se dado com apoio da estrutura do Estado, através de suas instituições, programas e projetos, segundo pesquisas do grupo GeografAR “uma das ações foi a criação, em 1948, da Companhia do Vale do São Francisco (CVSF) [...] articulada com a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), criada em fins da década de 1950, a CVSF, que seria mais tarde substituída pela Superintendência do Vale do São Francisco (SUVALE) e tempos depois pela CODEVASF, implementou vários projetos que, sem dúvida, resultaram na criação de obras de infraestrutura e de pólos de desenvolvimento como, por exemplo, o de Juazeiro/Petrolina e Pirapora/Jaíba, mas se mostraram ineficientes no combate à pobreza e ao “atraso” de amplos setores da população [...]” (GeografAR, 2006, p.21).

⁴⁵ O artigo “O lugar das ausências: luta de classes e direitos na fruticultura irrigada do São Francisco” foi publicado no livro “Rio São Francisco: Ocupação Territorial – problemas socioambientais, desafios e possibilidades”, organizado por Regina Celeste de Almeida Souza, Carolina de Andrade Spínola, Elvira Perpétua Ramos Almeida (org.), Salvador: UNIFACS, 2012.

1.1.1. A luta pela terra no Território Velho Chico

O território Velho Chico está contido no Médio São Francisco, fica localizado no semiárido, bioma predominantemente caatinga, possui pequenas áreas de transição caatinga/cerrado. É banhado pelo Rio São Francisco. Seus afluentes da margem direita já são, na maioria, intermitentes, como os rios Paramirim e Santo Onofre, enquanto alguns da margem esquerda ainda são perenes, como os rios Grande, Preto e o Corrente. Com o desmatamento e o crescimento das carvoarias para manutenção de cerâmicas da região e, principalmente para abastecer as grandes siderúrgicas de estados vizinhos, a morte de dezenas de córregos e riachos vem ocorrendo com frequência.

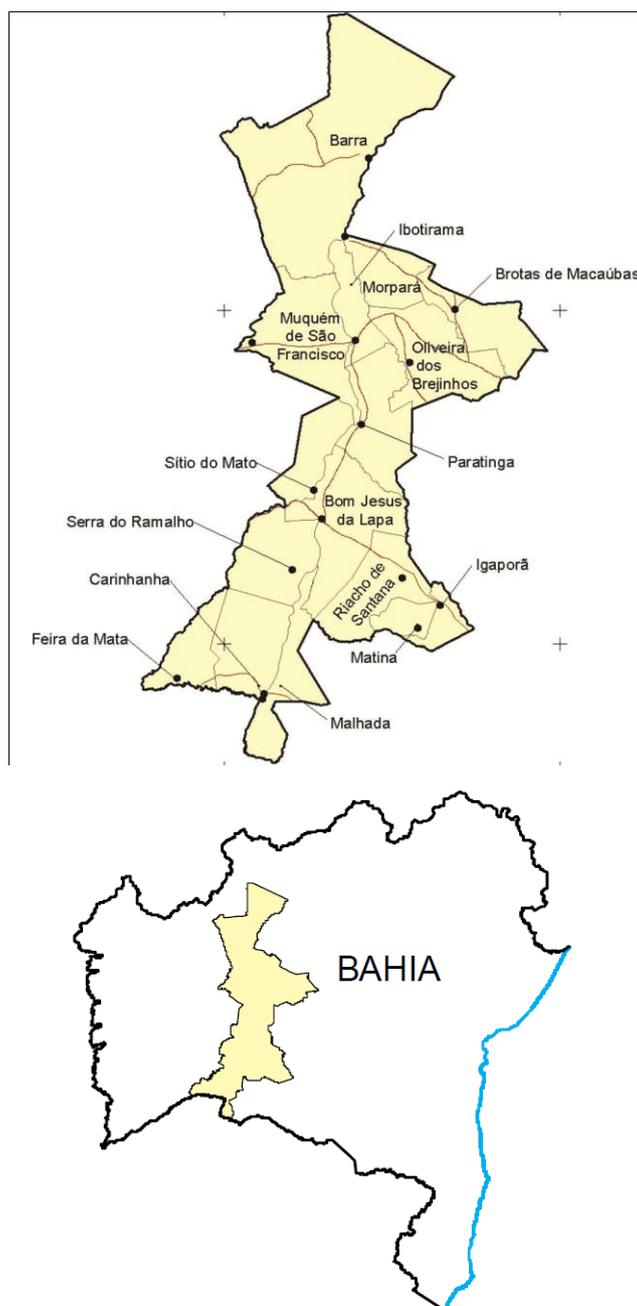
Desde bem antes da Política Territorial adotada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em 2003/2004⁴⁶, o Território já dispunha de organizações e movimentos sociais ligados às lutas dos trabalhadores rurais que tinha seus limites, mas se articulavam localmente, como veremos mais adiante. Com base na organização territorial adotada pelos Governos Federal e Estadual⁴⁷ nos últimos anos, o Velho Chico compreende os municípios de Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Matina, Malhada, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato⁴⁸.

⁴⁶ Não é nosso objetivo fazer um balanço da política territorial adotada pelos Governos Federal e Estadual nos últimos anos, apesar de indicarmos algumas das suas limitações no Capítulo IV. Mais informações consultar “Identidade e território no Brasil”, de Rafael Echeverri Perico, publicado em parceria com o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, em 2009. Para uma análise crítica da Política Territorial, consultar “Questão Agrária e Movimentos Sociais: A Territorialização da Luta Pela Terra na Bahia”, de Guiomar Inez Germani (2010).

⁴⁷ A Lei nº 13.214 que dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável - CODETERs foi aprovada em 29 de Dezembro de 2014. Para mais aprofundamentos, cabe um estudo detalhado deste documento.

⁴⁸ O processo de criação dos municípios da região, por exemplo, “se iniciou no período colonial. Observa-se a criação de dois municípios ainda no século XVIII, que são, em ordem de criação: Paratinga (1745) e Barra (1752). Já no século XIX tem-se cinco municípios que são: Carinhanha, Brotas de Macaúbas, Riacho de Santana, Bom Jesus da Lapa e Oliveira dos Brejinhos. Os demais municípios foram criados no século XX”. (GeografAR, 2006, p. 22).

MAPA DO TERRITÓRIO VELHO CHICO



Com base no Plano Territorial do Velho Chico (2010), dentre as principais atividades econômicas desenvolvidas pelos trabalhadores rurais, ganham destaques o plantio de culturas temporárias (feijão, mandioca e milho), o artesanato, a produção de cachaça, a pesca artesanal, a apicultura e a caprinocultura. Dentre as atividades que hegemonicamente são desenvolvidas por empresários ou médios e grandes proprietários de terras, destacam-se: a produção de frutas irrigadas (em especial a banana) nos Projetos Formoso A e Formoso H, implantados em Bom Jesus da Lapa pela CODEVASF; a bovinocultura que já ultrapassa um rebanho de 700 mil cabeças. Só Muquém do São

Francisco compreende 80.000 cabeças, as quais, na maioria, pertencem a 2 ou 3 fazendeiros. A criação de gado em grandes latifúndios do São Francisco, como nos primórdios da colonização, demonstra ser uma atividade que ainda é muito presente, apesar de existirem também as pequenas criações. Sobre essa questão e a importância da agricultura familiar na geração de trabalho e renda, vale ressaltar que

[...] a agricultura familiar emprega 88,15% do pessoal ocupado, enquanto que a agricultura patronal emprega somente 7,48% [...] pode-se inferir com isso, que a produção patronal nesta região comporta-se como extensiva, a terra servindo muitas vezes somente como reserva de valor, gerando pouco emprego e renda (GeografAR, 2006, pp. 60-61).

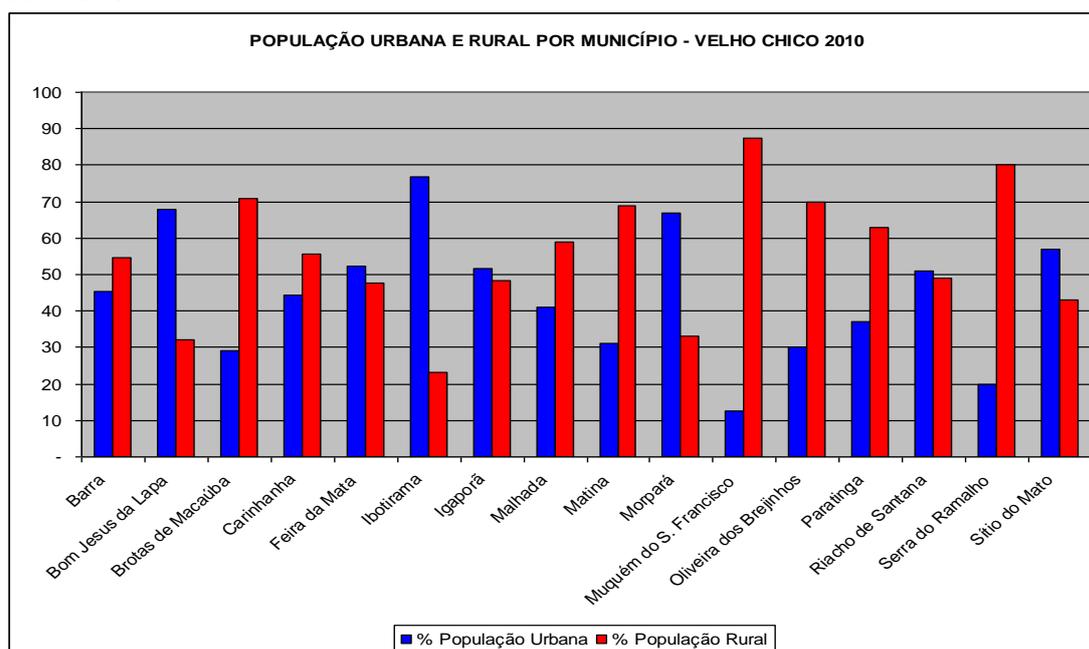
Conforme Manual de Estudos Baianos (MEB), publicado pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), em 2010 o Velho Chico apresentava uma população total 370.095, sendo 47% desta equivalente a população urbana e 53% residentes no meio rural, com aponta a tabela abaixo:

TABELA 1 - POPULAÇÃO DO TERRITÓRIO VELHO CHICO

Municípios	População Total 2010	População Urbana	População Rural
Barra	49.325	22.446	26.879
Bom Jesus da Lapa	63.480	43.099	20.381
Brotas de Macaúba	10.717	3.118	7.599
Carinhanha	28.380	12.585	15.795
Feira da Mata	6.184	3.243	2.941
Ibotirama	25.424	19.501	5.923
Igaporã	15.205	7.864	7.341
Malhada	16.014	6.559	9.455
Matina	11.145	3.473	7.672
Morpará	8.280	5.538	2.742
Muquém do S. Francisco	10.272	1.283	8.989
Oliveira dos Brejinhos	21.831	6.584	15.247
Paratinga	29.504	10.905	18.599
Riacho de Santana	30.646	15.594	15.052
Serra do Ramalho	31.638	6.274	25.364
Sítio do Mato	12.050	6.866	5.184
Total	370.095	174.932	195.163

Fonte: SEI/2010

O gráfico abaixo apresenta em percentuais a população urbana e rural por município do Território:

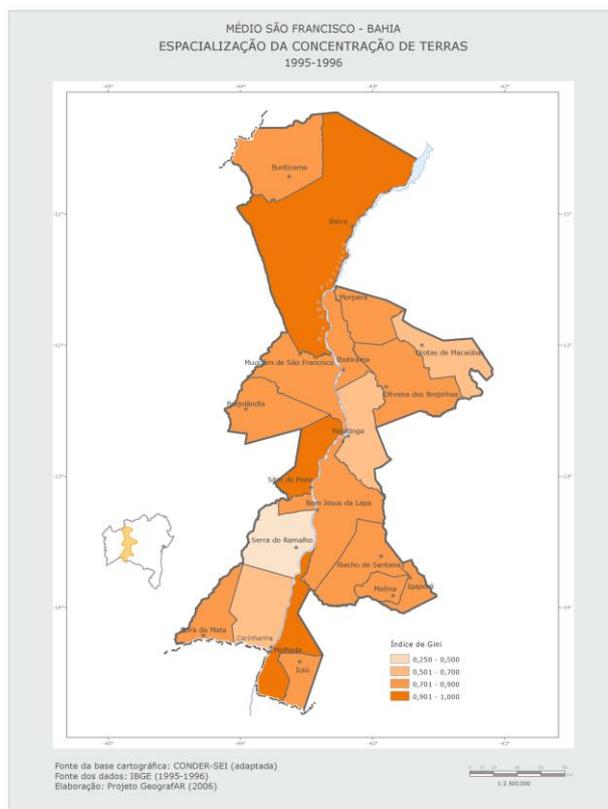


Observando rapidamente o gráfico, verifica-se que em 56% (9) dos municípios a população rural é bem maior que a urbana; em 25% (4 municípios) a população rural praticamente é equivalente a urbana e apenas em 19% (3 municípios) a população urbana é maior que a rural. Bom Jesus da Lapa e Ibotirama são as mais urbanizadas, por serem cortadas por rodovias federais⁴⁹ e disporem de diversos órgãos estaduais e federais, acabam interligando várias outras cidades e sendo referências comerciais no Território Velho Chico. Os dados acima nos permitem visualizar superficialmente o que tem resultado os processos históricos de ocupação territorial e desenvolvimento econômico regional, bem como apontam pra necessidade de possibilitar às populações rurais, assim como as populações urbanas ligadas à classe trabalhadora, acesso a direitos básicos como educação, saúde, moradia e terra.

A estrutura agrária no Brasil continua concentrada. Se considerarmos o início do século passado até os dias atuais o Índice de Gini só fez aumentar, e nas duas últimas décadas praticamente se manteve estável (1985 = 0,857; 2006 = 0,854), mesmo com a forte presença dos movimentos sociais do campo. No Velho Chico, em especial, a concentração e os conflitos agrários se acentuam e demonstram uma tendência histórica já mencionada

⁴⁹ “A BR 242 – Salvador / Brasília, via Barreiras, que liga o Território às mais importantes capitais do país. A cidade de Bom Jesus da Lapa é ponto de entroncamento das rodovias federais BR 349 - Santa Maria da Vitória / Bom Jesus da Lapa e BR 430 – Caetitê, Bom Jesus da Lapa e a cidade de Malhada recebem a rodovia BR 030” (Plano Territorial do Velho Chico, 2010, p. 35).

no tópico anterior. Vejamos o mapa a seguir publicado no Plano Territorial do Velho Chico (2010) e nos estudos do Grupo GeografAR sobre o Médio São Francisco (2006)⁵⁰:



Quase 70% dos municípios do Território são considerados altamente concentrados, destaque para Barra, Malhada e Sítio do Mato, com índices que ficam entre 0,910 a 0,959. Muquém do São Francisco⁵¹, por exemplo, apresenta um Índice de Gini de 0,885, considerado alto, mas se agrava ainda mais quando temos conhecimento que apenas 2 ou 3 proprietários detém quase 90% das terras do município; Serra do Ramalho apresenta o índice mais baixo do Território, em torno de 0,410, todavia, segundo os estudos do GeografAR, isso se dá porque o município foi planejado como um grande assentamento para receber as famílias que tiveram que sair de suas terras quando da construção da barragem de Sobradinho, na década de 1970. A concentração de riquezas é uma das características do capitalismo e nos últimos 10 anos, a concentração de terras em Serra do Ramalho vem aumentando.

⁵⁰ Não tivemos acesso a pesquisas mais recentes, todavia, com base nos índices nacionais, é provável constatar que esses dados ainda condizem com a realidade da região.

⁵¹ Na década de 1970, um dos conflitos bastante divulgados na região aconteceu em Muquém do São Francisco, resultou na queima dos casebres dos posseiros e na morte de cinco pessoas. Sob a direção de Juvenal Neves, com apoio do Edital do MinC “Revelando os Brasis”, foi feito um documentário que conta a história do “Massacre da Lagoa da Serra” (2006).

O rio São Francisco banha boa parte do Território, como vimos e, desde os tempos mais antigos exerce influência no modo de viver e produzir dessas populações, assim também nas suas manifestações artístico-culturais. Como tem sido diversas e violentas as formas de ocupação deste território, as formas de manifestação, resistência e luta pela terra também compreendem uma diversidade. Com base no Plano Territorial do Velho Chico (2010), nas pesquisas do grupo GeografAR (2006) e nas publicações da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia sobre o Território Velho Chico (2012) podemos elencar diferentes formas de acesso a terra, divididas em dois grandes grupos: a) formas mais tradicionais de resistência e pela terra, tais como às comunidades de Fundos de Pastos, comunidades Quilombolas, as comunidades dos Brejos e as comunidades Indígenas; b) outras formas de acesso à terra, tais como às Unidades de Conservação, os Projetos de Reforma Agrária, as áreas do Programa de Cédula da Terra (PCT) e do Programa de Crédito Fundiário (PCF). Podemos analisar melhor observando as tabelas e gráficos a seguir:

TABELA 2 - FORMAS TRADICIONAIS DE RESISTÊNCIA E PELA TERRA NO VELHO CHICO

Municípios	Formas de Resistência e Pela Terra			
	Comunidades de Fundos de Pastos	Comunidades Quilombolas	Comunidades dos Brejos	Comunidades Indígenas
Barra	0	0	47	0
Bom Jesus da Lapa	0	15	0	0
Brotas de Macaúba	2	0	0	0
Carinhanha	0	10	0	0
Feira da Mata	0	0	0	0
Ibotirama	0	0	0	1
Igaporã	0	0	0	0
Malhada	0	3	0	0
Matina	0	0	0	0
Morpará	0	0	0	0
Muquém do S. Francisco	0	1	0	1
Oliveira dos Brejinhos	12	0	0	0
Paratinga	0	0	0	0
Riacho de Santana	0	11	0	0
Serra do Ramalho	0	0	0	2
Sítio do Mato	0	3	0	0
Total	14	43	47	4

Fonte: SEI/2010 e GeografAR/2006



Concordamos que para entender melhor as diferentes formas de acesso a terra, tornam-se necessários mais pesquisas e aprofundamentos. Reconhecemos também que existem outras formas não mencionadas e que cada uma tem a sua complexidade, nosso intuito neste capítulo é apenas apresentar aquelas mais frequentes, como vimos na tabela 2:

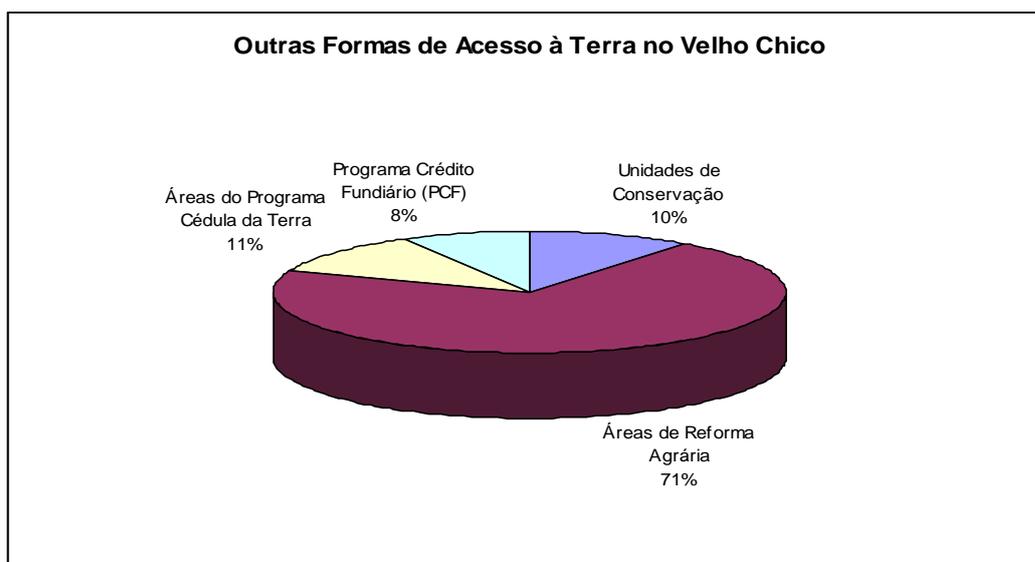
a) os Fundos de Pastos do Velho Chico resistem há tempos nos municípios de Oliveira dos Brejinhos e Brotas de Macaúbas e mantém um modo de vida ainda bem peculiar. Com relação ao sistema produtivo, por necessidade de sobrevivência, utilizam-se do uso comum dos recursos naturais (caatinga) para criação de pequenos animais, principalmente ovinos e caprinos; b) as Comunidades Quilombolas existem na bacia do Rio São Francisco desde os primórdios de sua ocupação. Os grupos que se firmaram na região, resultam da fuga das senzalas e do trabalho escravo nas grandes fazendas. O número de Quilombos no Território nunca é um dado preciso, está sempre sujeito a dinâmica da realidade e da organização e luta dos trabalhadores. Municípios que se destacam com mais Quilombos mapeados, segundo a tabela acima, são Bom Jesus da Lapa, Riacho de Santana e Carinhanha; c) os Brejos da Barra, como normalmente são chamados, compreendem 47 comunidades, com uma população que ultrapassa os 20 mil habitantes. O difícil acesso e o isolamento talvez tenham contribuído para que essas comunidades preservassem muitas peculiaridades culturais. Por muito tempo, a produção da rapadura foi a sua principal atividade econômica, só perdeu espaço para a cachaça artesanal, devido esta última garantir maiores lucros para os produtores e facilidade na comercialização; d) as Comunidades Indígenas que persistem na região são descendentes de grupos que viveram no Vale do São Francisco, bem antes da chegada dos colonizadores. Os grupos étnicos mais conhecidos do Velho Chico são: Tuxá em Ibotirama; Kiriri em Muquém do São Francisco e Pankaru em

Serra do Ramalho. Os 21 índios Pataxós Hã Hã Hã⁵² que residem em Caldeirão Verde, em Serra do Ramalho, há anos vem lutando para serem reconhecidos como aldeia (GeografAR, 2006; PTDS, 2010).

TABELA 3 - OUTRAS FORMAS DE ACESSO A TERRA NO VELHO CHICO

Municípios	Outras Formas de Acesso à Terra			
	Unidades de Conservação	Áreas de Reforma Agrária	Áreas do Programa Cédula da Terra	Programa Crédito Fundiário (PCF)
Barra	3	12	1	3
Bom Jesus da Lapa	0	10	1	0
Brotas de Macaúba	0	2	0	0
Carinhanha	0	9	0	0
Feira da Mata	0	0	0	0
Ibotirama	1	1	2	1
Igaporã	0	0	0	0
Malhada	6	4	0	0
Matina	0	0	1	0
Morpará	0	1	2	0
Muquém do S. Francisco	0	5	1	1
Oliveira dos Brejinhos	0	1	0	2
Paratinga	0	5	0	0
Riacho de Santana	0	1	3	1
Serra do Ramalho	0	3	0	0
Sítio do Mato	0	15	0	0
Total	10	69	11	8

Fonte: SEI/2010



⁵² Existem outras etnias no Velho Chico que vem se movimentando na luta pela terra.

Nós concordamos com as críticas que os movimentos sociais tem feito aos programas inspirados nas orientações do Banco Mundial para acesso a terra, tais como os Programas Cédula da Terra e Crédito Fundiário, que conforme Bernardo Mançano Fernandes (2013)⁵³, este segundo representou 55% de famílias assentadas no Brasil entre 2010 a 2012, apesar disso, os Assentamentos de Reforma Agrária ainda são uma maioria no Velho Chico, como se vê no gráfico⁵⁴. São poucas as Unidades de Conservação: Áreas de Preservação Permanente (APAs) e Reservas Permanentes de Proteção Natural (RPPNs), com destaque para a APA das Dunas no município da Barra, a RPPN da Fazenda Pé de Serra em Ibotirama e as 06 RPPNs de Malhada.

Como a realidade mostra que o latifúndio ainda é característico no Velho Chico, os assentamentos da Reforma Agrária são encontrados em quase todos os municípios, resultado principalmente da articulação e luta organizada dos camponeses. Sítio do Mato e Barra, que possuem os Índices de Gini de 0,928 e 0,959 (altamente concentrados), são também os municípios que apresentam os maiores números de assentamentos conquistados. Vale lembrar que o Velho Chico ainda registra 27 acampamentos de trabalhadores sem terra, ligados a uma diversidade de movimentos sociais (PTDS, 2010).

Em 2013, no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC/UFScar), Bernardo Mançano Fernandes, conferencista que fez a abertura do evento, ressaltou que atualmente no Brasil existem *115 movimentos camponeses* que lutam pela terra (socioterritoriais), sendo que apenas 06 deles mobilizam 85% das famílias e o Movimento dos Sem Terra (MST), em especial, representa 65% das famílias. Mesmo diante dessa mobilização nacional, o palestrante destacou que nos últimos 30 anos, apesar de alguns avanços, não houve desconcentração fundiária.

Adentrando ao Território Velho Chico especificamente nota-se um conjunto de movimentos e organizações ligadas aos trabalhadores rurais, como apresentamos a seguir:

- 1) O Movimento Sindical é bem atuante no Velho Chico, representado pelos sindicatos de trabalhadores rurais e suas respectivas federações (FETAG e FETRAF);
- 2) Os Movimentos Camponeses Socioterritoriais contam com presenças ainda minoritárias do Movimento de Libertação dos Sem Terra - (MLST), Movimento Rural dos Sem

⁵³ Palestra “Movimentos Socioterritoriais e Capitalismo no Campo”, ministrada por Bernardo Mançano Fernandes em 2013, na abertura do II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC/UFScar).

⁵⁴ Vale destacar que nos anais estatísticos da SEI, em alguns momentos as comunidades Quilombolas aparecem como Áreas de Reforma Agrária.

- Terra (MRST)⁵⁵, Movimento de Luta pela Terra (MLT), Movimento dos Sem Terra (MST), Movimento de Luta pela Terra e Cidadania (MTC) e Organização Terra e Liberdade (OTL), e com maior quantidade de famílias assentadas e/ou acampadas destaca-se o Movimento Estadual dos Acampados, Assentados e Quilombolas CETA⁵⁶;
- 3) Os Grupos Indígenas persistentes no Território têm se articulado localmente através das suas associações por aldeia, e a nível estadual e nacional com as suas entidades assessoras;
 - 4) Os Fundos de Pastos, desde a década de 1970 tiveram apoio das Comunidades Eclesiásticas de Base (CEBs) da Igreja Católica, da Escola Comunidade Rural de Brotas de Macaúbas (ECR), da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e da Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco (FUNDIFRAN). Conforme BURGHGRAVE (2011), para articular os interesses das comunidades de Fundos de Pastos de Oliveira dos Brejinhos, Brotas de Macaúbas e de outros territórios da Bahia, foi criada a Central dos Fundos de Pastos, em 1999.
 - 5) Os Quilombos do Velho Chico tiveram apoio inicial da CPT, da FUNDIFRAN, do Movimento Negro Unificado (MNU), e a partir da última década, com apoio do Movimento CETA, articularam-se e criaram a Coordenação Regional de Quilombos (CRQ), com intuito de lutar pelos interesses e necessidades das comunidades quilombolas do Médio São Francisco.

1.2. Sínteses das principais experiências e iniciativas em Educação do Campo do Território Velho Chico

Os movimentos sociais camponeses que lutam pela terra e pela reforma agrária no Território Velho Chico são diversos, estes vêm defendendo dentre outras lutas, a bandeira da educação do campo. Não seria possível detalhar separadamente as propostas educativas de cada comunidade ou movimento social e quais os seus fundamentos pedagógicos, vez que não é nosso intuito, todavia, vale lembrar que existem importantes experiências e

⁵⁵ Já se constata acampamentos e assentamentos do Movimento Rural dos Sem Terra nos municípios de Paratinga e Barra. É considerado um movimento bem recente na região.

⁵⁶ O CETA “passou por várias fases que refletiram em mudanças na sua denominação: de 1995 a 1999 atuou como ‘Comissão de Assentados e Áreas de Conflito da Bahia’, de 1999 a 2002 ‘Coordenação Estadual dos Trabalhadores Assentados e Acampados da Bahia’ e a partir de 2002 atua como ‘Movimento dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas do Estado da Bahia’. É possível identificar a dinâmica da organização e sua capacidade de articulação com diferentes grupos sociais. Participam do CETA, além de trabalhadores sem terra, os quilombolas e os trabalhadores urbanos” (GeografAR, 2006, p. 227).

práticas pedagógicas desenvolvidas em várias escolas do campo⁵⁷, tais como: a escola do Quilombo Rio das Rãs, um dos mais antigos da região; as publicações “Nosso Povo: Leituras Kiriri⁵⁸” e “Histórias Tuxá⁵⁹”, resultantes do Programa de Formação para o Magistério Indígena da Bahia⁶⁰, do qual representantes das aldeias do território tem participado; as dezenas de assentamentos ligados aos múltiplos movimentos sociais que foram atendidos pelo PRONERA, inicialmente com cursos de alfabetização de jovens e adultos, depois com ensino fundamental (II), em seguida com ensino médio e mais recentemente com ensino superior.

O campus XVII da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, primeira universidade do Território, foi implantado em Bom Jesus da Lapa na década de 1990 (PTDS, 2010). A UNEB, com todas as dificuldades de uma instituição multicampi, desde esse período vem estabelecendo parcerias com os movimentos e organizações sociais para o desenvolvimento do PRONERA na Bahia. É importante destacar que nessa luta dos trabalhadores pela Educação do Campo, houve tanto o apoio do campus XVII, quanto do campus IX (Barreiras), no desenvolvimento dos projetos de alfabetização de Jovens e Adultos na Reforma Agrária, na escolarização dos monitores/as no curso de Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) e na realização dos cursos de Ensino Médio (Magistério e Técnico em Agropecuária Sustentável) e dos cursos de ensino superior em Agronomia e Licenciatura em Pedagogia da Terra. Sendo este último realizado no período de 2004 a 2010, com uma turma de 60 trabalhadores/as assentados/as e militantes de um conjunto de movimentos sociais camponeses de diversas regiões da Bahia, pertencentes aos Movimentos: CETA, MLT, MTC, FATRES, FETAG e PUC. Vale registrar que todos os cursos acima relacionados, foram realizados em sistema de alternância e tiveram a coordenação dos respectivos movimentos, em parceria com as universidades.

Fruto de mobilização social, recentemente foi aprovada a implantação da Universidade Federal do Oeste (UFOB) no Território Velho Chico, com campus nas

⁵⁷ Todas as dificuldades vivenciadas pelas escolas do campo no Brasil encontram-se também no Velho Chico. Detalharemos o diagnóstico da Educação do Campo do território Velho Chico no Capítulo IV.

⁵⁸ SEC - Secretaria da Educação do Estado da Bahia (2005). Professores indígenas, nosso povo: leituras Kiriri: educação diferenciada na visão do povo Kiriri. Salvador.

⁵⁹ SECULT - Secretaria de Cultura do Estado da Bahia (2008). Histórias Tuxá / Aldenora Almeida ... [et al]. Salvador.

⁶⁰ “O Programa de Formação para o Magistério Indígena na Bahia resulta de um processo de reivindicação e de articulação dos professores indígenas e pesquisadores na Bahia, que teve início em 1996 e foi articulado através de uma parceria interinstitucional entre Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, a Universidade Federal da Bahia – UFBA e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, com o apoio financeiro do Ministério da Educação – MEC” (2005, p. 5).

idades de Barra e de Bom Jesus da Lapa. Em Bom Jesus da Lapa também está funcionando o Instituto Federal Baiano (IFBAIANO), que através do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial (LaPPRUDES), grupo de pesquisa e extensão, vem desenvolvendo um conjunto de atividades no território⁶¹. Quanto à Educação do Campo, podemos destacar: a) curso técnico subsequente em Agricultura com foco na agricultura de base familiar iniciado em 2014, com o fomento de pesquisas e práticas pedagógicas em comunidades quilombolas e assentamentos de reforma agrária; b) como resultado desse trabalho, foi iniciado no segundo semestre de 2014 o curso de Agroecologia com foco em metodologias e práticas pedagógicas das escolas do campo; c) fruto de empenho de alguns professores da instituição, já existe uma discussão para a implantação de uma Licenciatura em Educação do Campo, o que está na pauta de debates dos fóruns e seminários que serão realizados em 2015; d) no primeiro semestre de 2015 será iniciado o curso de Especialização em Educação do Campo; e) com apoio do Colegiado Territorial e GT de Educação do Campo, no segundo semestre de 2015 será realizado o III Seminário Territorial de Educação do Campo do Velho Chico. Para que o trabalho da equipe do LaPPRUDES⁶² avance com relação as iniciativas voltadas para Educação do Campo, será necessário apoio e envolvimento dos movimentos sociais e sindicais da região.

Iniciativas formais e não-formais de educação no campo acontecem em municípios que atualmente fazem parte do território Velho Chico desde a década de 1970⁶³. Sendo assim, é importante destacar o trabalho desenvolvido pela FUNDIFRAN e seus parceiros

⁶¹ O LaPPRUDES deu início a trabalhos em Serra do Ramalho e Bom Jesus da Lapa, mas a partir de 2015 estará percorrendo todos os municípios do Velho Chico.

⁶² www.lapprudes.net - Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial.

⁶³ Antes da colonização, todo o processo educativo nas aldeias era informal, isto é, sem a existência de uma instituição escolar, assim, a educação acontecia de forma espontânea através da luta pela sobrevivência e necessidades dos índios (do trabalho). Se remontarmos ao período de colonização do Brasil, segundo Coelho (2005), numa época de reformas protestantes em todo o mundo, algumas décadas após a ocupação Portuguesa, vieram os padres Jesuítas, que organizam a implantação de Missões em várias regiões do Brasil, no Vale do São Francisco começaram pelo Baixo São Francisco. Nas missões eram construídos, além das Igrejas, casas e hospitais, os colégios para a catequese dos índios. Evidente que nesse período não podemos falar em “Educação do Campo”, todavia, há de considerarmos que os Jesuítas tiveram um papel central na educação brasileira por mais de 200 anos (1549-1759). Conforme Coelho (idem), diferente dos sesmeiros e bandeirantes que perseguiam negros e índios, estes se colocavam contra os atos de violência da Coroa contra os índios, mas, conforme estudos de Saviani (2011), os Jesuítas escravizavam os negros e tinham interesses claros em evangelizar e manter o controle das Missões. As instituições criadas e coordenadas pedagogicamente pela Companhia de Jesus “[...] multiplicaram-se rapidamente, chegando a um total de 728 casas de ensino em 1750, nove anos antes da expulsão dos jesuítas do Brasil e dos demais domínios portugueses” (SAVIANI, 2011a, p. 57). É importante salientar que essas escolas “[...] no ano da expulsão dos jesuítas, em 1759, atendia 0,1% da população brasileira da época” (SAVIANI, 2013, p. 59).

locais, bem como pelas Escolas Famílias-Agrícola (EFA's) sediadas em Ibotirama, Riacho de Santana e Brotas de Macaúbas, mesmo que rapidamente.

1.2.1. A FUNDIFRAN e a Educação do Campo

A Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco (FUNDIFRAN) foi oficialmente criada em 1971 pela Diocese de Barra, com forte apoio do bispo D. Thiago Cloin. Nasce com a missão de desenvolver um conjunto de ações envolvendo as populações colocadas em situação de vulnerabilidade do Médio São Francisco, território marcado pelo coronelismo e pelas desigualdades sociais⁶⁴. Por ter surgido no auge da ditadura militar, num ano em que a região passou a ser nacionalmente divulgada na grande mídia pela resistência contra o regime, não só pela morte de personalidades como Carlos Lamarca e Zequinha Barreto⁶⁵, mas, também da posição declarada de parte da Igreja Católica. Por essas e outras, segundo Thierry de Burghgrave (2011), a instituição não era bem vista pelas autoridades estabelecidas.

Num contexto político bastante desfavorável para o debate e participação social, num território em que as populações estavam sob o jugo dos “currais eleitorais” e não tinham acesso aos direitos sociais básicos, a FUNDIFRAN, além de articular pequenos projetos produtivos, créditos e acesso à saúde, propunha a organização e formação política dos trabalhadores do campo para a conquista de direitos, daí certamente seria vista como “subversiva” e esse talvez tenha sido o principal motivo de assessores técnicos da entidade e várias lideranças terem sido assassinados, principalmente aqueles que, junto com os trabalhadores, articulavam a luta contra o latifúndio⁶⁶. No decorrer dos seus mais de 40 anos de existência, a instituição desenvolveu programas ligados à preservação do rio São Francisco, à produção agrícola, à saúde, a manifestações culturais, à educação e à reforma

⁶⁴ Segundo pesquisa publicada pelo Centro de Estudos e Ação Social (CEAS) em agosto de 1973, de autoria de Cesare Giuseppe Galvan, Eliane Dias Mota, Joviniano Soares de Carvalho Neto e Maria Luiza Pinho Pereira, o Médio São Francisco, na época da criação da Fundifran, dispunha dos maiores índices de analfabetismo do Nordeste e de doenças que só aparecem nos lugares mais pobres do mundo, tais como malária, tuberculose, hanseníase, chagas e esquisostomose.

⁶⁵ Em 1971, Lamarca e Zequinha foram mortos pelos militares no Povoado de Pintadas (Ipupiara), próximo da comunidade de Buriti Cristalino (Brotas de Macaúbas), na Operação “Pajussara”. Mais informações consultar o filme-documentário “Do Buriti à Pintada – Lamarca e Zequinha na Bahia”, direção e roteiro: Reizinho, 2012.

⁶⁶ “[...] quando o processo de redemocratização ganhava contornos mais bem definidos, a entidade se envolveu em inúmeros conflitos na região, registrando-se, inclusive, o assassinato, em 1986, de um dos seus diretores, Josiel Lima – o Jota” (GeografAR, 2006, p. 225). Manoel Dias de Santana foi umas das lideranças assassinadas num conflito de terra na região. O Assentamento Manoel Dias em Muquém do São Francisco tem esse nome em sua homenagem.

agrária etc. Mesmo em outro momento político⁶⁷, com todos os limites financeiros e operacionais da última década, tem trabalhado, dentro do possível, lado a lado com os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, fundos de pastos, camponeses, sindicatos (de Trabalhadores Rurais e Mulheres) e movimentos sociais de luta pela terra do Velho Chico, como é o caso do Movimento pela Terra e Cidadania (MTC).

Na primeira década de existência, com grande apoio da Diocese de Barra, a FUNDIFRAN dispunha de recursos, infra-estrutura e equipes que atendiam um grande número de comunidades ribeirinhas, com escritórios instalados em Ibotirama, Barra e Xique-Xique. Conforme estudos do GeografAR (2006), a entidade desvincula-se da Igreja no final da década de setenta, reformula seu estatuto e suas linhas de ação. Na década de oitenta, assessora trabalhadores/as do campo e contribui para a conquista de vários assentamentos rurais no Médio São Francisco. A assessoria da FUNDIFRAN na organização dos trabalhadores sempre acompanhava momentos formativos. Aliás, nos seus 40 anos de existência, é possível destacar um conjunto de ações desenvolvidas pela entidade, em parcerias com outras instituições e movimentos sociais, que, de certa maneira, contribuíram para organização dos trabalhadores, para o fortalecimento da luta pela terra e para o debate sobre educação do campo no território:

Década de 1970

Dando continuidade ao trabalho das Comunidades Eclesiásticas de Base (CEB's⁶⁸) de paróquias ligadas a Diocese de Barra, nesta década, a FUNDIFRAN contribuiu prioritariamente com fomento, processos organizativos e produtivos nas comunidades⁶⁹, como foi instituída 4 anos antes e funcionava como um braço jurídico das ações da Diocese, acompanhou a criação da primeira Escola Comunidade Rural (ECR) da Bahia e

⁶⁷ “[...] tornou-se durante a primeira gestão do presidente Lula em entidade com maior canal de interlocução com o Ministério do Desenvolvimento Agrário na região, sobretudo, após sua escolha pelo conselho de entidade que compõem o Território de Desenvolvimento Rural Sustentável Velho Chico em entidade referência [...]” (GeografAR, 2006, p. 225).

⁶⁸ A Comunidade Eclesial de Base (CEB) foi uma forma de organização, protagonizada pela ala progressista da Igreja católica (com apoio de outras crenças religiosas e entidades sociais) que pautava-se na defesa de direitos sociais para os trabalhadores, em momentos de formação política e organização comunitária.

⁶⁹ Conforme Relatório de Atividades de 1973-1975, através do Fundo de Apoio Comunitário (FAC), a FUNDIFRAN apoiou 25 mini-projetos, beneficiando um total de 721 famílias; através do Fundo Agrícola Rotativo (FAR) chegou a 34 comunidades, atingindo diretamente 693 famílias. Além dos mais de 220 mil atendimentos na área de saúde, 33 cursos foram realizados, dentre eles: produção de milho, horticultura, produção de mamona, etc. Vale destacar também as 190 famílias de Xique-Xique, Barra, Brotas de Macaúbas e Morpará, atendidas com assessoria jurídica envolvendo questões ligadas a luta pela terra, principalmente.

da segunda do Brasil, instalada em Brotas de Macaúbas, em 1975 (BURGHGRAVE, 2011). No próximo tópico nos debruçaremos um pouco mais sobre as Escolas Famílias Agrícolas do Velho Chico.

Década de 1980

Em 1977 a instituição torna-se independente legalmente da Diocese de Barra e, um ano depois reformula seu estatuto, elegendo uma nova diretoria. As ações de mobilização, organização e formação política⁷⁰ continuam existindo, mas sem apoio ao fomento ou crédito para as comunidades (GeografAR, 2006). A década de oitenta, marcada pela abertura democrática e longos conflitos agrários, enquanto o MST estava em processo de formalização no sul do país, a FUNDIFRAN assessorava trabalhadores do médio São Francisco na luta pela terra. Conforme o texto “Memória da Fundifran”, elaborado por Dermeval Oliveira, nesse período, além de acompanhar os trabalhadores rurais no campo, a instituição apoiou a criação do Movimento Sindical e do Partido dos Trabalhadores em Ibotirama. Conforme documento:

Os conflitos agrários do Quilombo Rio das Rãs (Bom Jesus da Iapa), fazenda Retiro da Picada (Morpará), fazenda Riacho dos Porcos (Paratinga), Fundos de Pasto (Oliveira dos Brejinhos), comunidade Boa Vista do Procópio (Muquém do São Francisco), fazenda Retiro da Picada (Ibotirama), fazenda Porto de Palha (Barra), entre outras, todas estas com agressões físicas e assassinatos de posseiros e lideranças (...) Nesta mesma década a Fundação deu o seu grande apoio ao Movimento Sindical Rural, resultando na retomada dos sindicatos pelos trabalhadores rurais, a criação da CUT e do Partido dos trabalhadores na região (OLIVEIRA, 2011, p. 1).

Década de 1990

Várias fundações sofreram influências dos contextos políticos desde as suas criações, mesmo àquelas mais voltadas para atender interesses dos trabalhadores como é o

⁷⁰ Segundo o mesmo Relatório de 1973-1975, as ações desenvolvidas pela FUNDIFRAN tinham por objetivo a organização comunitária, divididas metodologicamente em 3 linhas: desenvolvimento de um conjunto de atividades imediatas (produção agrícola, saúde e educação); formação de grupos (representantes das comunidades e encarregados de atividades) e formação de conselhos. Num período político caracterizado pela não-participação social, levou a instituição ser mal vista pelas autoridades constituídas.

caso da FUNDIFRAN⁷¹. Não é nossa intenção fazer um debate sobre o terceiro setor no Brasil e nem detalhar as suas contradições neste trabalho, além disso, como destaca OLIVEIRA (2011), pela forte relação com as organizações de trabalhadores, em vários momentos a Fundação era confundida com movimento social. Assim vale destacar seu apoio ao associativismo nas comunidades e aos movimentos sociais na década de noventa. Entre 1995/1996, por exemplo, junto com a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e outras entidades, assessorou a criação do Movimento CETA, um dos movimentos sociais mais presentes no Território; em 1999, acompanhou o processo de Criação da Central dos Fundos de Pastos (GeografAR, 2006), coletivo que reuniria além das comunidades de Oliveira dos Brejinhos e Brotas de Macaúbas, articular-se-ia com Senhor do Bonfim e Juazeiro. Outras duas cooperativas regionais tiveram o apoio direto da FUNDIFRAN: a Cooperativa de Produção e Comercialização Agropecuária dos Assentados do Médio São Francisco (COPAASF), fundada em 1997; e a Cooperativa de Profissionais em Assessoria e Consultoria Técnica (ASCONTEC), que vem desenvolvendo junto às comunidades do Território desde sua fundação em 1998, projetos de produção agroecológicos, fomento às manifestações artísticas e de Educação do Campo.

Em 1997, a FUNDIFRAN passa a realizar a Semana do Rio São Francisco, inicialmente com atividades em Ibotirama e Xique-Xique, e depois em Barra, Paratinga, Muquém do São Francisco, etc. Com base nas linguagens artísticas, o evento começou envolvendo estudantes e educadores em discussões sobre as belezas e contradições do São Francisco, dando ênfase aos seus principais problemas ambientais (desmatamento, crescimento das carvoarias e poluição das águas). Na sua 13ª edição em 2013 foram realizadas oficinas de teatro e literatura, palestras e seminários em assentamentos, quilombos, aldeias e demais comunidades sobre os problemas do rio, bem como encontros de artistas e grupos culturais do Território. Apesar de ter um foco artístico e nas manifestações culturais, a Semana do rio São Francisco, a cada edição vem realizando momentos formativos pontuais com educadores das escolas do campo (prioritariamente) sobre questões de interesse das comunidades⁷².

⁷¹ Se os contextos políticos, principalmente de 2003-2010, redimensionaram as pautas de muitos movimentos sociais, constata-se que em algumas organizações com compromissos com a classe trabalhadora isso não foi diferente. Com a reeleição da presidenta Dilma em 2014, há esforços dos movimentos sociais de trabalhadores em incluir na pauta de lutas, um conjunto de mudanças envolvendo o fortalecimento da participação social e reformas estruturais no país (política, tributária e agrária).

⁷² Com relação às manifestações artísticas e culturais do São Francisco, deve-se destacar também o apoio da FUNDIFRAN a ASCONTEC na execução do Projeto do Ponto de Cultura Tarrafa Cultural, desenvolvendo oficinas de música, dança e teatro, com patrocínio da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia e Ministério

De 1996 a 1998, com o objetivo de alfabetizar lideranças comunitárias e representantes de sindicatos e associações de trabalhadores rurais dos municípios de Xique-Xique, Itaguaçu da Bahia, Barra, Ibotirama, Muquém do São Francisco e Paratinga, a FUNDIFRAN estabeleceu convênio com o Ministério da Educação (MEC), através do Programa Movimento de Educação de Base – Alfabetizando em Parceria (MEB). Com base na experiência que a instituição dispunha na organização comunitária, a metodologia de trabalho propunha abordar um conjunto de temas nos encontros de formação de alfabetizadores, o trabalho no campo, as manifestações culturais, a ação ou omissão dos órgãos públicos, e os conflitos de terra eram centrais no planejamento pedagógico, em nossa opinião, com forte inspiração freireana. Como consta nos planos de trabalho dos convênios assinados pela FUNDIFRAN naquele período,

A proposta origina-se a partir de duas motivações fundamentais: uma de cunho mais genérico e a outra, derivada das dificuldades encontradas pelos trabalhadores e pela própria entidade no seu trabalho de assessoria. É óbvio que facilitar aos trabalhadores o acesso à leitura e escrita, instrumentos básicos e indispensáveis para a construção da cidadania, significa o início do processo de compreensão, crítica e, potencialmente, a possibilidade de transformação da realidade imediata na qual estão inseridos [...] Por um outro lado, e já mais concretamente, a proposta teve como base a demanda dos trabalhadores que a FUNDIFRAN acompanha, interessados em adquirir a necessária autonomia teórica e prática para administrar e gerenciar os seus Sindicatos, Associações, Projetos Comunitários etc. (FUNDIFRAN/MEB, 1995).

Esse trabalho pedagógico realizado deu credenciais para a entidade contribuir, em parceria com o Movimento CETA, a UNEB e outros movimentos sociais da Bahia, na criação e implantação do PRONERA na região, como afirma Isabel de Jesus Souza (2010; 2012).

Década de 2000

Entre 1999 e 2002, as turmas de alfabetização de jovens e adultos do PRONERA, com apoio da FUNDIFRAN, foram iniciadas em assentamentos de Paratinga, Morpará, Ibotirama, Barra, Oliveira dos Brejinhos, Bom Jesus da Lapa, Sítio do Mato, Muquém do São Francisco, Carinhanha, Serra do Ramalho, Xique-Xique, Itaguaçu da Bahia etc.

da Cultura (2009-2013). Destaque também para a Semana dos Cordelistas, realizada em 2012 pela FUNDIFRAN e que teve como resultado a publicação da Antologia Poética dos Cordelistas do Velho Chico, livro envolvendo mais de 70 poetas da região do São Francisco e distribuído para escolas do campo, pontos de leitura, pontos de cultura e bibliotecas comunitárias do Território Velho Chico.

Conforme Souza (2012), a FUNDIFRAN contribuiu também para aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Além da alfabetização, foram conquistadas em seguida as turmas de escolarização (de 5ª a 8ª série), ensino médio (modalidade normal) e em 2004 a Licenciatura em Pedagogia da Terra no Território Velho Chico. A turma de escolarização de 5ª a 8ª série, atendendo assentados/as do Movimento CETA do Médio São Francisco, teve como principal parceira a FUNDIFRAN.

Como vimos, entre 2003/2004, fruto da mudança do Governo Federal, com foco em uma maior participação social na definição de políticas públicas, o MDA, através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), deu início uma nova organização territorial, com foco nas regiões mais pobres. O Velho Chico foi um dos primeiros territórios a serem homologados na Bahia e a FUNDIFRAN foi a instituição escolhida⁷³ para ser a referência regional para o diálogo com o Governo, como constam nos estudos GeografAR e no PTDS (2010). Já nas primeiras oficinas realizadas no Território, entre 2004 e 2005, “Educação do Campo” foi um tema trabalhado, com especial atenção ao debate sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo⁷⁴.

A partir de convênio estabelecido entre cooperativa do Movimento CETA e o INCRA em 2006, o Programa de Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária (ATES) foi iniciado na Bahia, novamente contando com parceria da FUNDIFRAN para atender os assentamentos do Médio São Francisco. A equipe multidisciplinar do MSF⁷⁵, especificamente, desenvolveu um conjunto de atividades de cunho formativo. Com relação à Educação do Campo podemos citar: assessoria as ocupações e assentamentos ligados ao CETA; a elaboração dos processos de solicitação de cessão real do uso das terras da União para as áreas das margens do São Francisco; o apoio na realização do I Seminário sobre Reforma Agrária e formas de acesso à terra no Velho Chico; a participação efetiva nas comissões de Educação no Campo do Conselho Territorial, a

⁷³ O IFBAIANO de Bom Jesus da Lapa, através Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial, desde janeiro de 2015 estabeleceu convênio com o Governo Federal para ser a instituição referência de articular, junto com o Colegiado do Velho Chico, as ações territoriais. Uma equipe multidisciplinar já foi contratada para dar apoio as atividades.

⁷⁴ Fizemos parte da equipe que fazia a relatoria das atividades territoriais no Velho Chico em 2006.

⁷⁵ Tivemos a oportunidade de participar desse projeto como Pedagogo da equipe. Além das atividades mencionadas, por articulação de lideranças locais, ministramos um curso de informática (duração de 3 meses), com 20 jovens de assentamentos do Médio São Francisco. Desenvolvemos as aulas em Ibotirama, no laboratório de informática do Centro Territorial de Educação Profissional do Velho Chico (CTEP-VC) nos finais de semana, com conteúdos relacionados a processador de texto, planilha de cálculos e apresentação de slides, além de noções de hardware e internet.

elaboração dos projetos de hortas pedagógicas para os assentamentos e a criação do Núcleo de Formação Continuada de Professores/as do Campo, com ações desenvolvidas em todos os assentamentos atendidos pela equipe; participou do 1º Colóquio Sobre Educação do Campo em Barreiras e do I Encontro da Juventude do CETA, ministrando oficinas e mediando discussões sobre políticas públicas e práticas de educação do campo; participou do I Seminário sobre Educação do Campo do Território Velho Chico em 2006.

O I Seminário sobre Educação do Campo do Velho Chico foi realizado em Bom Jesus da Lapa. Segundo Souza (2012), além da FUNDIFRAN, o evento contou com a participação de representantes dos diversos movimentos sociais e sindicais com alguma atuação no território (MST, CETA, FETAG, OTL, MLT, Quilombos, Indígenas, STR's, ASCONTEC, EFA's), bem como representações das Secretarias Municipais de Educação, da UNEB, das DIREC's 22 e 26. Na época, não só o GT de Educação do Campo do Velho Chico e a equipe de ATES do MSF contribuíram com o processo de articulação, como afirma Souza (2012), a turma de Licenciatura em Pedagogia da Terra teve um papel fundamental. Depois da realização deste primeiro seminário, o debate sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo foi intensificado em muitos municípios, principalmente aqueles que tinham uma presença mais forte de movimentos sociais de luta pela terra.

Entre 2007 e 2008, a FUNDIFRAN executou o Projeto “Saberes das Águas”, em convênio realizado com a Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca (SEAP) do Governo Federal, em parceria com o MEC, Colônias de Pescadores, CODEVASF e Secretarias Municipais de Educação. Visando reduzir os altos índices de analfabetismo entre os pescadores do São Francisco, chegando a 50% em alguns municípios, o projeto, com inspiração freireana, propunha a “alfabetização de pescadores e pescadoras artesanais dos municípios de Barra, Pilão Arcado, Remanso e Xique-Xique” (FUNDIFRAN, 2008). A Agência Espanhola de Cooperação Internacional, com apoio pedagógico da UNEB, coordenou a primeira etapa do projeto. A segunda etapa praticamente foi acompanhada por uma consultoria contratada pela SEAP/MEC. A FUNDIFRAN, para executar a terceira etapa (2007/2008), contratou a assessoria da ASCONTEC e montou uma equipe formada por 1 coordenador geral⁷⁶, 1 coordenadora pedagógica e 12 coordenadores locais (sendo 2 por município). Além de um conjunto de atividades, a fundação conveniada ficou

⁷⁶ Fizemos a coordenação deste projeto e junto com equipe de coordenadores locais realizamos os cursos de formação inicial e continuada dos alfabetizadores, com conteúdos relacionados ao projeto pedagógico do programa.

responsável pela formação inicial e continuada dos/as 12 coordenadores/as locais e dos/as 184 alfabetizadores/as (sendo 32 de Barra, 29 de Pilão Arcado, 17 de Remanso e 106 de Pilão Arcado) e pela articulação de exames de vista e aquisição de óculos para os pescadores. No início de 2007, o projeto contava com 2605 pescadores matriculados, no final de 2008 apenas 1603 estavam frequentando as aulas, desses, segundo documentos, 82,02% foram alfabetizados (FUNDIFRAN, 2008).

Foi também em 2008 que a FUNDIFRAN assessorou as 390 famílias de Brejolândia e contribuiu para a criação do Movimento dos Trabalhadores pela Terra e Cidadania (MTC). Sua primeira ocupação foi realizada em um latifúndio daquele mesmo município e que já está em processo de desapropriação pelo INCRA. O MTC é o movimento mais novo da Bahia e, como afirma Souza (2012) traz em sua pauta a luta pela terra e pela educação do campo, além de outros direitos sociais, demandas históricas das áreas de reforma agrária do Oeste Baiano.

O II Seminário de Educação do Campo do Velho Chico foi realizado em 2013 e coordenado pela FUNDIFRAN, com apoio da ASCONTEC e de membros do GT de Educação do Campo do território. O evento envolveu educadores do campo, secretários de educação, representantes dos sindicatos dos trabalhadores rurais e lideranças de movimentos sociais de 11 municípios. Dentre os vários temas debatidos podemos destacar: Educação do Campo e os Territórios Camponeses; Educação do Campo e a Luta dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo; Educação do Campo e as Políticas Públicas do PNAE e Educação do Campo e Agroecologia. Uma das pautas do encontro foi socializar com os participantes a Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Velho Chico, bem como elaborar um Plano Estratégico para sua efetivação nas escolas do campo.

A FUNDIFRAN, já há algum tempo, tem representação no Fórum Estadual de Educação do Campo da Bahia e tem coordenado o trabalho de elaboração de vários Planos dos Territórios do Oeste Baiano. Dentre os programas do Eixo Educação, do Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Velho Chico, de 2010, destaca-se um programa com ênfase na “Educação do Campo”, com ações voltadas principalmente para a construção de novas escolas, o apoio ao PRONERA, à formação continuada de educadores do campo e fortalecimento das Escolas Famílias Agrícolas. Além do conjunto de atividades supracitadas, a entidade contribuiu mais recentemente no processo de articulação social “das bacias do rio Santo Onofre/Paramirim e do São Francisco, para a gestão e controle dos múltiplos usos das águas” (OLIVEIRA, 2011, p. 1).

1.2.2. As Escolas Famílias Agrícolas do Território Velho Chico

Não é nossa intenção detalhar o processo de implantação das Escolas Famílias-Agrícola Velho Chico e nem analisar os seus fundamentos pedagógicos. Para cada experiência há uma particularidade e exige uma atenção especial. Nesse momento, interessa-nos apenas situá-las no conjunto de experiências e iniciativas de Educação do Campo do território.

Como vimos, o Médio São Francisco na década de setenta foi marcado pela ausência total de políticas sociais, pela alta concentração fundiária e resquícios do coronelismo, daí os índices de analfabetismo e pobreza mais altos do Brasil. Na ausência do poder público, sob o domínio dos militares, surgiu um conjunto de instituições e organizações ligadas principalmente a grupos progressistas da Igreja Católica⁷⁷. Nesse período, além da FUNDIFRAN, surgiram as Escolas Famílias-Agrícola sediadas em Brotas de Macaúbas, Ibotirama e Riacho de Santana, mas que atendiam jovens de todo o Território Velho Chico.

A Escola Comunidade Rural (ECR), sediada em Brotas de Macaúbas⁷⁸, pioneira no MSF e na Bahia, como outras iniciativas do tipo, estava fundamentada na Pedagogia da Alternância. Oficialmente começou as atividades em abril de 1975, todavia, bem antes já desenvolvia um trabalho nas comunidades do seu entorno. Atendia prioritariamente estudantes de Brotas de Macaúbas, Oliveira dos Brejinhos e Ipujiara. Por ter sido implantada numa área de conflitos agrários, principalmente ligados as Comunidades de Fundos de Pastos, e numa década marcada pela repressão dos militares às organizações de trabalhadores, esta instituição não era bem aceita pelas autoridades locais. Como a equipe

⁷⁷ Desde as primeiras Missões construídas pelos Jesuítas no Vale do São Francisco, que, além do trabalho catequético para expandir o catolicismo (e contrapor o avanço do protestantismo), que pese esses interesses, havia uma forte oposição dos padres aos latifundiários e grandes criadores de gado, além de serem contra o massacre das comunidades indígenas (COELHO, 2005), apesar de escravizarem os negros no trabalho produtivo, que em grande medida financiavam suas missões. Esse conflito contra os latifundiários não se dava apenas pelo poder que os padres do além-mar exerciam no Brasil nesse período, mas, também, estavam ligadas às regalias permitidas pela Coroa e contestações da própria Igreja Católica. Conforme pesquisas de Saviani, toda a comercialização dos produtos coordenados pela Companhia de Jesus era isenta de pagamento de taxas e impostos, o que inviabilizava a concorrência dos grandes proprietários de terras. “Não obstante todas as denúncias, os jesuítas obstinavam-se em suas práticas e ousadamente se recusavam a cumprir as bulas e ordens papais, assim como as determinações reais, o que conduziu a um conflito insolúvel com a Coroa portuguesa que culminou na expulsão decretada em 1759” (SAVIANI, 2011a, p. 75).

⁷⁸ “[...] o fato de termos, com propriedade, mudado o nome de Escola Família Agrícola para Escola Comunidade Rural não significou o abandono de qualquer dos quatro pilares que sustentam tal proposta educativa, quais sejam a associação das famílias [...] a pedagogia da alternância, com seus instrumentos específicos, a formação integral da pessoa e o desenvolvimento sustentável e solidário da região [...]” (BURGHGRAVE, 2011, p. 90).

pedagógica estava diretamente comprometida com a luta das comunidades de fundos de pasto e com o fortalecimento das organizações de trabalhadores do campo, além da formação técnica de jovens, contribuiu para a formação política de lideranças sindicais e de movimentos da região. Depois de 19 anos de funcionamento, de 1975 a 1994, deixou como resultados um número considerado de jovens engajados politicamente em causas sociais e com conhecimentos acerca de técnicas de produção e de convivência com o semiárido (BURGHGRAVE, 2011). Conforme PTDS do Velho Chico (2010), desde fevereiro de 2010 vinha sendo fomentado por educadores e entidades sociais de Morpará, Brotas de Macaúbas e Ipujiara um debate sobre a refundação da Escola em Brotas de Macaúbas, recentemente foi realizado um curso de formação de monitores com base na Pedagogia da Alternância, para iniciar a primeira turma com 35 estudantes. É Burghgrave (2011) que alerta para que essa iniciativa não cometer os mesmos erros da primeira experiência (1975-1994), ressaltando que não se deve abrir mão dos fundamentos pedagógicos e da participação efetiva das famílias na gestão da escola, bem como não perder de vista os princípios da solidariedade, desenvolvimento e formação integral da juventude.

Nos mesmos moldes e por influência da Escola Comunidade Rural de Brotas de Macaúbas, em 1979 foi criada a Escola Família Agrícola de Ibotirama, com foco também na juventude rural de municípios circunvizinhos e com suas devidas particularidades. Fica evidenciado que cada realidade produziu uma experiência pedagógica diferente. Consta nas pesquisas de Thierry de Burghgrave (2011), que a ECR de Brotas de Macaúbas e as EFAS de Ibotirama e Riacho de Santana foram determinantes na criação da Associação das Escolas Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), tanto é que a sede da entidade em 1980 ficava em Ibotirama.

Com base em pesquisa de David Rodrigues de Moura (2003), constata-se que, antes da inauguração da Escola Família Agrícola de Riacho de Santana, em março de 1980, foram realizados, sob a liderança do Pe. Aldo Lucchetta, dois anos de trabalho de base intensos, envolvendo as comunidades rurais do município. Além das turmas de ensino fundamental e médio, dispõe de infraestrutura para funcionar cursos de nível superior, antigo sonho do Padre Aldo e uma luta dos representantes da instituição. Conforme o PTDS Velho Chico (2010), esta EFA oferece cursos técnicos em meio ambiente e agropecuária, e mesmo com dificuldades financeiras, tornou-se uma referência no Território. A AECOFABA, hoje sediada em Riacho de Santana, participa desde o princípio do Conselho de Desenvolvimento Territorial do Velho Chico e faz parte da Coordenação

Executiva do Colegiado. Segundo Burghgrave (2011, p. 19) a ECR sediada em Brotas de Macaúbas foi protagonista na Bahia, “junto a outros movimentos sociais, nas conquistas da Educação do Campo”. Vale destacar também, nesse bojo de conquistas de políticas públicas, as EFAS de Ibotirama e Riacho de Santana.

Antes de adentrarmos ao ponto central da nossa investigação que é o conteúdo do Capítulo IV “Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Território Velho Chico: contribuições, limites e possibilidades para a formulação de currículo”, apresentaremos previamente uma análise rápida dos cadernos pedagógicas do Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo (Capítulo II) e um debate sobre as tendências curriculares contemporâneas (Capítulo III).

CAPÍTULO II – O MOVIMENTO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS

“Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

(MARX & ENGELS, 2005, p. 52)

É possível entender que o pensamento não se origina exclusivamente do mundo das ideias, mas de determinações produzidas pelas formas como os indivíduos e o gênero humano constroem suas existências. A concepção de “determinação” de Marx e Engels, como aparece na epígrafe, e de certa forma nos debates do capítulo anterior, está sujeita a essa dinâmica das relações sociais e não tem nada de mecânico, ao contrário, o modo de produção da vida influencia e é influenciado pelas formas de pensamento que germinam em meio às contradições.

É justamente contra a hegemonia da tradição de modos desiguais de produção da vida que têm germinado na história e em tantas geografias, abordagens contraditórias às mais diversas. No estágio do modo de produção capitalista que todos vivenciamos atualmente, as contradições se intensificaram e as contestações também. Junto a essas contestações incluem-se as pedagogias e abordagens curriculares contra-hegemônicas. O Movimento “Por Educação do Campo” pode ser situado dentro das tendências contra-hegemônicas⁷⁹, conforme analisam Saviani (2011a) e Santos (2013). Tentaremos aprofundar esse debate e utilizá-lo de base para o capítulo IV, no qual debruçaremos sobre a Proposta de Educação do Campo do Território Velho Chico.

O caráter universal do capitalismo vem se comprovando até nas pequenas cidades e nos campos. Cada vez mais sua lógica vai permeando os diferentes espaços, sempre no sentido de ampliar a concentração da propriedade e da riqueza nas mãos de poucos. As formas de luta, resistência e de organização social que se afirmam contra esse sistema são muitas e têm suas particularidades, no entanto até os trabalhadores dos mais longínquos espaços rurais não estão imunes ao avanço desse modo de produzir e reproduzir a vida.

⁷⁹ Nem toda pedagogia progressista ligada à classe trabalhadora necessariamente é revolucionária, mesmo que seja considerada contra-hegemônica (SANTOS, 2013).

Não é necessário ir muito longe para verificarmos que a riqueza da humanidade (materiais e espirituais) tem se concentrado nas mãos de uma minoria⁸⁰. As análises de Ianni (2007) apontam que no estágio atual do capitalismo (globalização do capital), com todas as suas empresas multinacionais / transnacionais (incluindo as de comunicação e entretenimento), o processo de acumulação tem se intensificado também no mundo agrário alterando e reconfigurando peculiaridades e tradições. Diante das contradições e resistências, há também processos de internacionalização como a via campesina⁸¹.

Essas transformações no mundo agrário não acontecem de forma homogênea. Todavia, esses conglomerados empresariais “desenvolvem as suas atividades por sobre fronteiras e regimes políticos, além das diversidades culturais” (IANNI, 2007, p. 35). A forte presença do agronegócio nas diferentes regiões do país hoje já demonstra isso.

[...] o capital, que tudo subordina na busca de sua reprodução, industrializou a produção agropecuária e dotou-a das seguintes características: incorporação de alta tecnologia, produção em escala, divisão do trabalho e superfluidade do trabalhador no processo produtivo. Isso não quer dizer que o campo desapareceu ou desaparecera, mas implica reconhecer que a ele foram atribuídas outras funções, a depender do lugar que o país ocupa na produção de mercadorias. Cabe ao Brasil, nesse momento, o cultivo de commodities em extensas regiões de terra (ainda...) férteis e agricultáveis e o fornecimento de matéria-prima para os países que, no arranjo produtivo mundial, se responsabilizam por sua transformação (ARRUDA; BRITO, 2009, p. 32).

Mesmo com as lutas sociais, o Brasil ainda compreende milhares de famílias sem-terra e, como destaca Stedile⁸² (2012, p. 643), “1% dos proprietários possui 46% de todas as terras”. Em outro momento, o mesmo autor ressalta que “os Índices de Gini⁸³ relativos a 2006, medidos pelo Censo Agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelaram que a concentração é maior agora do que em 1920 (...)” (2012, p. 663)⁸⁴. Só pra constar, em 1985, na década da reabertura democrática e formalização de diversos movimentos sociais no Brasil, o Índice de Gini estava em 0,857, duas décadas depois, em 2006, o índice estava praticamente estável, em 0,854. Não menos importante, o

⁸⁰ Ver mais em: <<http://www.valor.com.br/internacional/3449324/sem-eike-lista-de-bilionarios-da-forbes-traz-65-brasileiros#ixzz2v5d5Ez2w>>. Data de acesso: 20/05/2013.

⁸¹ A Via Campesina, por exemplo, é uma organização que articula movimentos sociais camponeses de todo o mundo, em defesa da agroecologia e da agricultura familiar (Dicionário de Educação do Campo, 2012, pp. 765-767).

⁸² Dicionário da Educação do Campo (pp. 639-644).

⁸³ “O índice de Gini serve para medir desigualdade (de terra, de renda, de riqueza, de acesso a bens etc.) e varia de 0 a 1, sendo que, quanto mais igualitária a distribuição, mais próximo de 0 fica o índice, e quanto maior a desigualdade, mais próximo de 1 ele fica” (STEDILE, 2012, p. 665).

⁸⁴ Dicionário da Educação do Campo (pp. 657-665).

Censo de 2010 do IBGE registrou que em 1980 o Brasil dispunha de uma população rural de 32%, apenas em três décadas, em 2010, sua população já estava em 15%, um processo de êxodo rural mais lento do que na primeira metade do século XX, todavia, contínuo. É possível dizer que o campo brasileiro na atualidade é a síntese de modelos históricos⁸⁵ pautados no latifúndio, no escravismo e na exclusão social, como verificamos anteriormente o processo de produção da especificidade do campo no Território Velho Chico. Tudo isso tem corroborado para que filhos e filhas da classe trabalhadora continuem excluídos da educação escolar e do campo, mesmo com as importantes conquistas dos movimentos sociais.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), só na última década, atendeu aproximadamente 400 mil assentados/as nos diversos cursos (alfabetização, escolarização, nível superior), todavia, conforme Clarice Aparecida dos Santos⁸⁶ (2012), em pesquisa do INCRA em 2010, os assentamentos ainda registravam taxas de analfabetismo de quase 16% e índices de escolaridade para o ensino fundamental de 27%. Para além dos assentamentos de reforma agrária, Oliveira e Campos⁸⁷ sintetizam alguns dados importantes sobre a educação do campo na atualidade e destacam: 1) As 83 mil escolas rurais compreendem 6,6 milhões de alunos (13% das matrículas do país), sendo que 70% são de classes multisseriadas⁸⁸. A maioria são escolas precárias, sem infraestrutura básica (ausência de bebedouros, banheiros e salas adequadas) e sem acesso a computadores, internet, laboratórios, bibliotecas, quadras de esporte etc.; 2) A formação dos professores também é um desafio. Dos 338 mil educadores (Censo Escolar de 2009), apenas 40% aproximadamente tiveram acesso ao ensino superior (sem atentarmos para analisar as bases dessa formação⁸⁹); 3) Com vistas a nucleação das escolas, as autoras destacam também a Campanha Nacional Contra o Fechamento de Escolas realizada pelo MST em 2011. Segundos dados dessa campanha, foram mais de 24 mil escolas fechadas em pouco mais de 8 anos; 4) Inexistência de equipes de coordenação pedagógica, diretrizes municipais e estaduais para as escolas do campo, bem como realização de concursos públicos específicos são reivindicações apontadas pelas autoras; 5) São ressaltadas também que os currículos são inadequados e não existem ainda materiais didáticos específicos e

⁸⁵ Tentaremos desenvolver melhor esse debate no capítulo III

⁸⁶ Dicionário da Educação do Campo (pp. 629-635).

⁸⁷ Dicionário da Educação do Campo (pp. 237-243).

⁸⁸ Pensamos que o debate sobre Educação do Campo e Classes Multisseriadas não é menos importante.

⁸⁹ Santos, Cláudio Félix dos. O “aprender a aprender” na formação de professores do campo. Autores Associados, 2013.

pautados na realidade do campo.

Evidencia-se que o tratamento dado aos filhos e filhas da classe trabalhadora, que historicamente têm lutado para sobreviver no campo, perpassa por questões mais amplas do que o acesso à educação. Nem sempre a luta pelo direito a uma educação centrada no “específico” se reduz à defesa de determinadas matrizes culturais, mesmo considerando as limitações que tal abordagem possa ter⁹⁰. Em vários casos e experiências pedagógicas de movimentos sociais do campo, por trás do simbólico-cultural, reside a defesa de melhorias nas condições materiais de vida, que envolve tanto o acesso a uma educação “adequada” quanto a outros direitos sociais. Dito isso, consideramos a luta pela reforma agrária articulada à educação uma luta necessária e urgente, pois, para além da conquista imediata, propõem-se transformações mais amplas na estrutura social, de outro modo, sem essa bandeira da reforma agrária e sem gente no campo, a defesa de matrizes culturais num campo dominado pelo agronegócio vai se tornando cada vez mais complexo. Sem gente no campo (filhos e filhas de trabalhadores rurais), sobra pouco espaço para a especificidade, diversidade ou manifestações da cultura, resta o domínio hegemônico da *especificidade do capitalismo* no campo que se traduz em concentração de riqueza (terra/água), geração de pobreza e esvaziamento das relações sociais.

A partir desse quadro geral, interessa-nos neste capítulo situar o contexto de articulação do Movimento Nacional por uma Educação do Campo, incluindo arcabouço legal e programas específicos conquistados pelos movimentos sociais. Para isso, analisaremos a coleção “Cadernos Pedagógicos Por Uma Educação do Campo”, legislação específica, bem como outros trabalhos de diferentes pesquisadores, uma vez que são esses materiais que têm auxiliado e delineado (mesmo com particularidades) o debate sobre Educação do Campo em diversas regiões, inclusive no Território Velho Chico nos últimos anos. E mais do que revelar ou constatar contradições, é importante tentar perceber como tudo isso tem afetado diretamente as organizações, as lutas da classe trabalhadora e as nossas práticas pedagógicas. Este capítulo foi sistematizado principalmente com base em debates e trabalhos que elaboramos durante as aulas do Mestrado, para as disciplinas da

⁹⁰ O específico do campo, com suas lutas, sonhos e diversidades, para nós, enriquece-se com o trabalho educativo pautado na apropriação do conhecimento correntemente chamado de não específico do campo. Com base nos estudos de Duarte (2007), podemos fazer uma analogia da categoria não-cotidiano com não-específico, a qual compreende como o saber sistematizado (ciência, filosofia e arte). A escola neste caso é espaço de mediação entre o específico e o não-específico, e não apenas de reificação ou celebração da especificidade. No nosso entendimento, e conforme Duarte, essa relação intencional com o saber sistematizado “forma nesse indivíduo necessidades cada vez mais elevadas, que ultrapassam a esfera da vida cotidiana [...] e situam-se nas esferas não-cotidianas da prática social” (idem, p. 2).

professora Maria Nalva Rodrigues Araújo: “Concepções e Princípios da Educação do Campo”, e da professora Débora Alves Feitosa: “Políticas Públicas e Escolas do Campo”. Fizemos algumas revisões e adaptações, livramo-nos de alguns equívocos, além de termos acrescentado esclarecimentos que julgamos necessários. Destacamos que este capítulo só poderá ser entendido na totalidade do trabalho.

2.1. Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo: o que dizem os cadernos pedagógicos?

De 1920 a 1980, o Brasil passou por diversas transformações políticas e econômicas. Atreladas a essas mudanças, começou a se firmar um emaranhado de tendências pedagógicas. Conforme os estudos de Santos (2013) destacam-se: a) transformações na economia de 1920 a 1935 com o início do processo de industrialização e as influências da Escola Nova com os Pioneiros da Educação (Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo); b) a influência que os EUA passam a exercer na educação em diversos países da América Latina a partir de 1945 (Guerra Fria); c) a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais em 1947 (CBAR) e a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 1953; d) o apoio dos EUA na década de 1960 ao Golpe Militar no Brasil, em especial alguns programas educacionais com vistas a enfraquecer as lutas sociais e organização dos trabalhadores, como exemplo as lutas das Ligas Camponesas, Movimento de Educação de Base e as experiências educativas de Paulo Freire; e) com a chamada abertura democrática a partir de 1980 foram sendo formalizados movimentos sociais e organizações de trabalhadores. No âmbito das teorias e práticas educativas, influências pós-modernas “ganham espaço nos setores à esquerda do pensamento educacional brasileiro a partir dos anos 1990” (SANTOS, 2013, p. 50).

As lutas dos movimentos sociais do campo por educação, sob a liderança do MST e em parceria com organizações nacionais e internacionais, surgem no contexto da década de 1990. Década que marcava o fim da União Soviética, com crises do capitalismo e com o avanço das políticas “neoliberais” em vários países, inclusive no Brasil. O surgimento de perspectivas teóricas pós-modernas que promulgavam o fim da história e negavam o socialismo resultou, por parte de muitos intelectuais de esquerda, na defesa incondicional de uma sociedade democrática mais participativa. Como já previa a Constituição de 1988,

havia uma prioridade por políticas específicas para grupos historicamente excluídos (SANTOS, 2013). O “Movimento de Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo” resulta de todo um histórico de lutas, exclusão e desigualdade, e que, de certa forma sintetiza essas transformações mais amplas.

Na década de 1990, o MST protagonizou intensas mobilizações e debates educacionais. Realizou marchas e ocupações em prol da luta pela terra, além do I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária (ENERA / 1997), que marcou, de certa forma, a gênese de uma discussão sobre educação do campo que culminaria em outros tantos eventos e conquistas. A I Conferência Nacional Por Educação Básica do Campo, por exemplo, proposta ainda no ENERA pelos educadores/as do MST, foi realizada em Luziânia – GO, em 1998. Naquele momento organismos internacionais (UNICEF e UNESCO) e instituições nacionais (UnB e CNBB) apoiaram o evento. Na II Conferência Nacional, realizada em 2004, uma grande quantidade de movimentos e organizações ligadas aos trabalhadores do campo foi reforçando a caminhada (MAB, RESAB, MPA, MMC, CONTAG, CETA, EFA´s etc.). Dentre os debates sobre a efetivação de políticas públicas, nessa II Conferência, há a proposição de cursos de licenciatura para educadores do campo.

Para Santos (2013) esse Movimento compreende um conjunto divergente de princípios e tendências teóricas, pois, além de estabelecer parceria com movimentos de trabalhadores, se articulou desde o início com organizações internacionais da ONU, defensoras do capitalismo⁹¹. Para o mesmo autor, essa pode ter sido uma estratégia pontual naquele momento, mas que não deixou de incutir na Educação do Campo tanto influências de pedagogias progressistas, socialistas, quanto de abordagens pedagógicas desvinculadas

⁹¹ Fruto das contradições do capitalismo, no início da década de 1990 havia quase 1 bilhão de adultos analfabetos e mais de 100 milhões de crianças fora da escola no mundo. Com vistas à busca de consensos, a UNESCO, a UNICEF, o PNUD e o Banco Mundial, com apoio de diversas organizações e mais de 150 países, realizaram na Tailândia a *Conferência Mundial de Educação para Todos*. Com trunfo de promover a *convivência harmônica* das comunidades e *amenizar tensões* provocadas pela globalização do capitalismo, bem como *fortalecer a cultura de paz* com foco no fortalecimento das *raízes culturais*, a UNESCO, sob a coordenação do francês Jacques Delors, elaborou um documento orientador para *Educação para o Século XXI*, que ficou conhecido como *Relatório Delors*. Este relatório, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 70) “articula recomendações práticas e um forte viés moralista. Prescreve orientações precisas aos vários níveis de ensino e revela uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidades para *garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade*, inculcando um novo *respeito às crenças culturais* do ocidente”. Conforme as mesmas autoras, para outros programas ou projetos educacionais também apoiados pelo Banco Mundial naquela década (sob comando dos EUA), havia uma designação clara de que a educação deveria formar trabalhadores para se adaptarem ao mercado, “orientando” os Governos a todo um conjunto de regras, mecanismos de controle e avaliação. Esse movimento educacional coordenado pela UNESCO, com apoio do Banco Mundial e outras organizações, influenciou diretamente a construção da LDB 93934/1996.

da classe trabalhadora. Essas influências têm um efeito concreto nas nossas práticas pedagógicas.

O “Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, resultante de todas essas tendências e mobilizações, provocou seminários e debates em Estados e municípios do Brasil. Dentro de um conjunto de ações para auxiliar as discussões, registram-se Os Cadernos Por Uma Educação do Campo. Num período de 10 anos (1998-2008) foram publicados 07 Cadernos⁹²: O **Caderno 1** é a sistematização da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998; O **Caderno 2**, publicado em 1999, é fruto de um mesmo momento que foi a I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo; O **Caderno 3** está dividido em dois artigos: o primeiro escrito por César Benjamin, intitulado “Um Projeto Popular para o Brasil”; e o segundo, de Roseli Caldart, intitulado “A Escola do Campo em Movimento”; O **Caderno 4** foi publicado em 2002. A primeira parte contém a Declaração de 2002; um texto de Roseli Caldart e outro de Mônica Molina. Na segunda parte é apresentado o Parecer 36/2001 do Conselho Nacional de Educação, redigido por Edla de Araújo Lira Soares; as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo aprovadas em abril de 2002, um pequeno texto de Bernardo Mançano Fernandes e outro de Rosa Helena Dias da Silva; O **Caderno 5** publicado em 2004. Continua o debate no campo da implantação de políticas públicas para o campo, apresentando 4 artigos, sendo o primeiro de Roseli Caldart, intitulado “Elementos de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo”; o segundo, de Mônica Molina e Bernardo Mançano Fernandes, intitulado “O Campo da Educação do Campo”; o terceiro, de Miguel Arroyo, intitulado “Por um tratamento público da Educação do Campo”; o quarto, de Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus, intitulado “Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo; O **Caderno 6** registra as discussões tecidas no I Encontro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na Região Sudeste, sediado em Vitória/ES, no período de 29 e 30 de setembro e 1º de outubro de 2004; O **Caderno 7** é publicado em 2008, este sob a coordenação direta do INCRA/MDA. Assim como o Caderno 06, o Caderno 07 traz artigos que tratam de encontros de avaliação sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

⁹² Como síntese dos 3 primeiros cadernos, Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Mônica Molina organizaram, em 2004, a publicação do livro “Por Uma Educação do Campo”, Editora Vozes.

Faz-se necessário lembrar que estes documentos foram razoavelmente divulgados e estão disponíveis na internet. Compreendem artigos e reflexões de autores de diferentes áreas de estudo que nem sempre concordam entre si em todos os quesitos. É provável que, em textos mais recentes, alguns debates já tenham sido superados, em parte ou na totalidade, no entanto vale ressaltar que nosso foco aqui não é registrar a trajetória da produção teórica de determinado pesquisador ou pesquisadora⁹³, mas a influência do conjunto dos documentos em arcabouço legal conquistado e em proposta curricular num dado território.

Diante do avanço do capitalismo e da negligência do Estado com o campo, dos preconceitos construídos com os camponeses historicamente e do ecletismo teórico presente em diversas produções, constata-se que, mesmo com algumas exceções, a singularidade do campo (ou suas especificidades)⁹⁴ ganha centralidade⁹⁵ no debate dos “Cadernos Pedagógicos”. Nos estudos desse material é possível destacar três momentos que se conectam: a) o específico como centralidade nos primeiros registros do MANEC⁹⁶; b) da centralidade do específico no Parecer 36/2001 às Diretrizes Operacionais para Educação do Campo; e c) a afirmação do Paradigma da Educação do Campo. Para evitar interpretações apressadas acerca dessa breve descrição dos cadernos, sugerimos a leitura dos próximos capítulos, em que aprofundaremos algumas questões sobre currículo e especificidade, isto dentro dos nossos limites e da nossa perspectiva metodológica.

É importante destacar três questões que permeiam nossas análises, que esperamos conter nas entrelinhas deste trabalho: 1) Educação do Campo atrelada à Luta pela Reforma Agrária não é uma especificidade menos importante no cerne das contradições da realidade brasileira (vide Capítulo I); 2) Condizente com nossa análise, também não dicotomizamos

⁹³ Em alguns momentos utilizamos outras referências de pesquisadores da Educação do Campo.

⁹⁴ Singularidade aqui é entendida como sinônima de especificidade (vice-versa). Ora utilizamos uma, ora utilizamos outra nos debates sobre currículo e educação do campo.

⁹⁵ Vale destacar que o Ruralismo Pedagógico, na primeira metade do século XX, também reclamava uma educação adaptada às características e às especificidades da vida no campo, todavia, em num estágio de desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil ainda inicial e com perspectivas ideológicas claras que era inibir o êxodo rural, o inchaço das cidades e reforçar o modelo agrícola da época, além disso, o ruralismo pedagógico não tinha o protagonismo de nenhum movimento de trabalhadores. Até o final deste trabalho, iremos demonstrar que não fazemos nenhuma objeção específica à vida cotidiana no campo (ao trabalho no campo), aliás, é no cotidiano que a vida acontece (CARVALHO, 2012; NETTO, 2012). O que estamos problematizando é a importância do saber não cotidiano para a instrumentalização das práticas sociais no campo.

⁹⁶ Estamos utilizando a sigla MANEC para nos referirmos ao Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

específico⁹⁷ do não-específico (a centralidade não é nem o primeiro e nem o segundo), uma vez que essa separação é apenas aparente e só contribui para a manutenção do *status quo*; 3) estamos entendendo o não-específico análogo às análises de Duarte (2007) acerca da teoria da cotidianidade de Agnes Heller, na qual compreende o não-cotidiano como os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade e que não podem ser negligenciados pela escola como mediação da prática social cotidiana.

a) O específico como centralidade nos primeiros registros do Movimento de Articulação Nacional Por Educação do Campo (1998-2000)

Os primeiros cadernos (1, 2 e 3) trazem a defesa de uma educação com base no cotidiano do campo, o que denominam de realidade do campo, centrada nos rituais, nas experiências, nas vivências, nos gestos, nas raízes e ancestralidades, nos interesses e referências culturais dos sujeitos do campo, ou seja, uma “educação específica e diferenciada” (Caderno 1, 1998, p. 24). Contestam as pedagogias da escola tradicional que estão centradas no ensino do conhecimento formal e nas “aulas aprisionadas”, sem atentar para a realidade, saberes e necessidades dos sujeitos⁹⁸ (Caderno 3, 2000). Fátima Moraes Garcia (2009), em análise que realiza desses cadernos, concorda com a nossa afirmação.

b) Da centralidade do específico no Parecer 36/2001 a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo (2001-2002)

O Caderno 4 foi fruto do Seminário sobre Educação do Campo que aconteceu em 2002, em Brasília, que contou com grande participação de universidades, secretarias de educação e movimentos sociais. Marca uma mudança importante na luta, pois amplia o

⁹⁷ Essa questão talvez suscite alguns debates sobre o próprio conceito de Educação do/no Campo contido nos Cadernos “Por Uma Educação do Campo”, o que não nos propusemos a analisar, mas em certa medida está contido do início ao fim deste trabalho e no próprio objeto da pesquisa. Ao tempo em que nos colocamos na defesa do direito dos trabalhadores ao acesso à educação no *espaço específico campo*, com escolas de qualidade, professores com formação, condições de trabalho e infra-estrutura adequadas, problematizamos sobre a setarização da educação pautadas apenas em *especificidades culturais do campo*.

⁹⁸ Este debate será aprofundado nos próximos capítulos, mas reconhecemos que a crítica à supervalorização das especificidades culturais do campo não significa, em contraposição, a defesa da centralidade nas “aulas aprisionadas” de um conhecimento estático com um fim em si mesmo, mas, sim, a defesa de conhecimentos sistematizados e formas/processos pedagógicos que possam contribuir para a instrumentalização da classe trabalhadora na prática social que, vale salientar, dá-se na vida concreta, no campo. De outro modo, essas especificidades, atreladas à luta coletiva pela reforma agrária, ganham novos contornos na prática social e o não-cotidiano como mediação desse processo é ferramenta de luta.

foco reivindicativo da educação básica para todos os níveis da educação. A conjuntura política nacional em 2002 estava favorável à vitória de Lula para presidente e, nesse sentido, houve ampla mobilização de uma diversidade de movimentos sociais pela participação na formulação e acesso a políticas públicas. Na Declaração de 2002, que faz parte do Caderno 4, são apontados, além da necessidade de políticas públicas para a Educação do Campo, que essa educação tenha por base os “saberes dos antepassados⁹⁹” e a “raiz cultural própria” dos povos do campo. Grande parte dos debates deste Caderno se atém ao Parecer 36/2001 e as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo aprovadas em 2002. Priorizamos nossas análises, portanto, nestes dois documentos fundamentais para história das conquistas do MANEC.

Na segunda Parte do Caderno 4, o primeiro documento é o Parecer 36/2001 do Conselho Nacional de Educação, sistematizado por Edla de Araújo Lira Soares. Esse parecer foi base para elaboração e aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo e é referendado por muitos pesquisadores como um instrumento de luta dos movimentos sociais. Este Parecer propõe uma Educação do Campo centrada nos sujeitos do campo e em suas especificidades culturais. Traz como referência a LDB 9394/1996, no seu artigo 28 que “propõe medidas de adequação da escola à vida do campo” (2002, p. 32). Segundo Soares, essa centralidade nas especificidades do campo se justifica por vários motivos, dentre eles:

- 1) *As Constituições e a Educação do Campo:* as Constituições Brasileiras anteriores à de 1988 desconsideram a Educação do Campo. Quanto às Constituições Estaduais, é ressaltado que “nem todas as Cartas fazem referências ao respeito que os sistemas devem ter as especificidades do ensino rural, quando tratam das diferenças culturais e regionais” (2002, p. 43).
- 2) *As Leis de Diretrizes e Bases e a Educação do Campo:* Em análises detalhadas, o Parecer destaca que “*Educação Rural*” não aparece efetivamente nem as Leis de Diretrizes e Bases da Educação n. 4024 de 1961 e 5692 de 1971. Há momentos (poucos) em que recomendam adequações e, quando o fazem, partem do pressuposto de que essas adequações não tenham como protagonistas os trabalhadores.

⁹⁹ Na perspectiva que estamos tentando analisar nosso objeto, os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos também compreendem “saberes dos nossos antepassados”.

- 3) A LDB 9394/1996 e a Educação do Campo: Apesar de a Constituição de 1988 não dar destaque para a educação no meio rural, abre possibilidade para a LBD de 1996 aprofundar essa discussão, principalmente em seu artigo 28 que trata de uma organização do trabalho escolar no campo adequado às suas especificidades.
- 4) Os Movimentos Sociais e a Educação do Campo: Para a relatora, a história das escolas no campo só começou a mudar com a mobilização dos movimentos sociais em defesa da Educação do Campo.

Seria apressado inferir que Edla ou outros pesquisadores já citados negam o saber elaborado (conhecimento sistematizado), mas, em grande medida, suas análises tendem a reforçar uma separação (aparente) entre campo e cidade, saber cotidiano e não-cotidiano, saber específico e não-específico; e isso tem reflexo na nossa prática pedagógica e na prática social de uma diversidade de coletivos que se propõem a uma emancipação humana. No nosso entendimento essas relações são unidades dialéticas e não dicotômicas, a escola tem um papel fundamental na mediação cotidiano/não cotidiano (DUARTE, 2007).

Portanto, não se trata de desconsiderar o cotidiano e alienar-se num não-cotidiano enciclopédico, nem se trata de desconsiderar o não cotidiano e alienar-se no cotidiano imediato ou pragmático *do* campo. Como já constatamos, é no cotidiano (ou *no* específico) que a vida concreta acontece¹⁰⁰. Maria do Carmo Brant de Carvalho afirma que as pesquisas sobre a vida cotidiana constatarem que há “complexidade, contraditoriedade e ambiguidade de seu conteúdo. E o que é mais importante, a vida de todos os dias não pode ser recusada ou negada como fonte de conhecimento e prática social” (CARVALHO, 2012, p. 14). À luz do método que nos propomos a desenvolver este trabalho, afirmamos categoricamente que, em nenhuma hipótese, negamos o cotidiano¹⁰¹ e a especificidade campo. No debate sobre educação, entendemos que o campo é ponto de partida e ponto de chegada da prática pedagógica, mas dando ênfase à importância do saber elaborado, sistematizado, acumulado.

A aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo pelo Conselho Nacional de Educação em abril de 2002 foi um marco. Esta pode ser considerada a primeira base legal que sintetiza as diversas demandas e propostas para Educação do

¹⁰⁰ Entendemos que o cotidiano do campo *na luta pela reforma agrária* é um cotidiano complexo. Só o fato de questionar a propriedade privada dos meios de produção na luta concreta contra o latifúndio já se coloca para além de uma cotidianidade passiva e submissa às contradições impostas pelo capitalismo, mesmo não imune às relações sociais capitalistas.

¹⁰¹ Quando o negamos é no sentido dialético, isto é, negação por incorporação.

Campo levantadas pelos movimentos organizados na década de 1990. No item 2.2 retomaremos as Diretrizes.

c) Da conquista da legislação ao Paradigma da Educação do Campo (2004-2008)

Mais do que nos cadernos anteriores, os números 05, 06 e 07 saem na defesa do acesso da população do campo às políticas públicas¹⁰². Há artigos que discutem os 10 anos de experiências do PRONERA; Território Camponês; Direito; Construção do Projeto Político Pedagógico etc. Sem perder de vista as outras questões. O foco de nossas análises tem a ver com a construção do Paradigma da Educação do Campo que só aparece nos Cadernos a partir do número 5.

Conforme Bernardo Mançano Fernandes e Mônica Molina (Caderno 5, 2004) e Roseli Caldart (Caderno 5, 2004), as bases do Paradigma da Educação do Campo (antagônico ao Paradigma da Educação Rural) são as atividades e conquistas do MANEC nos últimos anos, incluindo o Parecer 36/2001, as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo e alguns programas específicos. Seguindo as elaborações dos autores, há uma disputa, portanto, entre tudo o que está relacionado à “Educação Rural”, que tem como referências o agronegócio, a negação dos sujeitos do campo e a “Educação do Campo”, que tem como protagonista seus sujeitos sociais com suas lutas, bandeiras, culturas e modos de vida. As três referências teóricas básicas, que segundo Caldart (Caderno 5, 2004) fundamentam a construção do Paradigma da Educação do Campo, são: a Pedagogia Socialista¹⁰³, a Pedagogia do Oprimido (a Educação Popular) e a Pedagogia do Movimento. De certa forma, várias questões têm nos provocado neste trabalho, uma em especial nos acompanha: Há teorias que podem contribuir com a Educação do Campo

¹⁰² Fátima Morais Garcia, pesquisadora e militante do MST, em análises dos cadernos “Por Uma Educação do Campo”, identificou que os mesmos representam “um conjunto de reflexões e proposições que dão corpo a um projeto de educação para o campo, partindo inicialmente da luta por políticas públicas que venham a ser implementadas e garantidas pelo Estado brasileiro. Além dessa luta pela educação para “os povos que vivem no campo”, também fica claro que tal projeto não tem o objetivo de incentivar e viabilizar uma forma de organização social no campo, com perspectivas de romper com o “paradigma capitalista moderno” de formação humana e de produção material da vida” (GARCIA, 2009, 173).

¹⁰³ Da Pedagogia Socialista há referências a trabalhos dos pedagogos marxistas Pistrak, Makarenko etc.; Da Educação Popular há referência a Paulo Freire; Da Pedagogia do Movimento há referências às pesquisas de intelectuais orgânicos do MST, com destaque para Roseli Caldart (DALMAGRO, 2011). É importante destacar que, apesar da influência do MST no Movimento de Articulação Nacional Por Educação do Campo, o debate específico sobre Educação no MST ganha outros contornos, o que foge do nosso objetivo no momento.

numa perspectiva emancipatória da classe trabalhadora¹⁰⁴? Nas entrelinhas dos próximos capítulos, esperamos chegar a algumas sínteses, mesmo precárias acerca disso, sem apresentá-las como certezas acabadas, uma vez que isso não condiz com o materialismo histórico-dialético.

2.2. Da conquista de um arcabouço legal a programas específicos para Educação do Campo

A educação institucionalizada pelos Estados, na história recente da humanidade, sempre esteve atrelada à luta de classes (PONCE, 2001). Taffarel e Molina (2012) concordam que no Brasil, com as políticas educacionais, não foi diferente. Do império colonial à reabertura democrática em 1980, passamos por quatro períodos importantes: 1) *a colonização*, que por séculos pautou-se na concentração da terra, na escravidão e numa educação (jesuítica) que respondia à corte portuguesa; 2) *a proclamação da república e Estado Novo*, momento que marcou início do processo industrial no Brasil e das reivindicações dos Pioneiros da Educação por Escola laica, pública e universal (Escola Nova); 3) *período do Golpe Militar*, etapa de consolidação da indústria brasileira e algumas reformas educacionais descompromissadas com a classe trabalhadora, ancoradas em acordos internacionais; 4) *período da chamada abertura democrática* que registra um amplo processo de privatizações dos meios de produção, escalada neoliberal, bem como a aprovação da Constituição de 1988, da LDB 9394/96, PNE e PDE. Quando da aprovação da LDB 9394/96 em especial, Saviani (2011b) conclamava as organizações coletivas para resistirem ao conservadorismo e aos interesses de classe contidos ali. Na atualidade, as propostas educacionais hegemônicas ainda têm base nos acordos internacionais, nas pedagogias escolanovistas e em epistemologias relativistas, bem como em propostas de

¹⁰⁴ Não é nosso objetivo aqui adentrarmos nessa questão, todavia, estamos entendendo emancipação na mesma perspectiva que Marx e Engels apresentam no Estatuto da Associação Internacional dos Trabalhadores, isto é, “que a luta pela emancipação das classes trabalhadoras não significa uma luta por privilégios e monopólios de classe, e sim uma luta por direitos e deveres iguais, bem como pela abolição de todo domínio de classe”. (MARX; ENGELS, 2003, p. 107). Frederico (2009) e Iasi (2011), com base nos textos de Marx, aprofundam o debate sobre a diferença entre emancipação política e emancipação humana. Apesar de neste momento não focarmos na análise de produções de pedagogos Russos Socialistas, como Pistrak e Makarenko, reconhecemos a necessidade de estudo desses autores e de suas contribuições para a Educação do Campo. Dentre princípios que fundamentam a Educação do Campo, em nosso entendimento, eles são os que se aproximam mais de uma teoria marxista em currículo, uma vez que não abrem mão do conhecimento não-cotidiano como ferramenta nos processos pedagógicos.

formação aligeiradas para atender o mercado e o consenso (TAFFAREL e MOLINA, 2012)¹⁰⁵.

Contra esse histórico negativo, é que os movimentos sociais passaram a afirmar suas lutas por terra e educação, e por um arcabouço legal comprometido com as especificidades *do* campo e com um projeto de transformação social, em vários momentos se fundamentando em tendências teóricas pós-modernas¹⁰⁶, mas com fortes influências de pedagogias progressistas e também perspectivas socialistas.

Estamos chamando de arcabouço legal um conjunto de conquistas provocadas inicialmente pelas primeiras mobilizações dos movimentos sociais e do MANEC, resultando na elaboração do Parecer 36/2001 e na aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo em 2002, e posteriormente nas Diretrizes Complementares de 2008 e o Decreto 7352, assinado pelo presidente Lula no final de 2010. Em 2010, registra-se, também, a Resolução n. 4 de 2010, que abriu espaço para Educação do Campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O MANEC, como já destacou Arroyo (Caderno 2, 1999) e como nos lembra Molina (2012)¹⁰⁷, tem lutado por políticas públicas, mas que resultem na materialidade da garantia de direitos sociais já assegurados na Constituição.

1) As Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo (2002) inauguram um novo momento no quadro das políticas públicas para o campo, resgatando a educação como direito, os artigos 5º, 215º e 216º da Constituição Federal de 1988 são bastante claros com relação a isso. Essa lei já nasce como legislação específica para as escolas do campo, como define o seu artigo 2º “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação inerente à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes

¹⁰⁵ Dicionário de Educação do Campo, 2012 (pp. 569-575).

¹⁰⁶ Em nosso entendimento, mais do que algumas teorias progressistas, há tendências pós-modernas que, ao negar a dialética, acabam radicalizando a dicotomização da realidade. É provável que essa aproximação tenha tido um papel crucial nas principais contradições contidas no arcabouço legal conquistado e nos debates sobre Educação do Campo. Em leis aprovadas na sociedade capitalista, mesmo com forte luta e mobilização social dos trabalhadores, quase nunca seus interesses concretos são atendidos, assim, no processo de aprovação de uma lei na sociedade capitalista, acaba prevalecendo interesses da burguesia, mesmo que esses interesses não se revelem à primeira vista nos objetivos e artigos. Muitas vezes, para serem revelados, precisam de uma análise detalhada das entrelinhas, contextos e condições reais de como foram produzidas (SAVIANI, 2009), o que não tira sua importância. Outra questão que ultrapassa essas contradições contidas nas entrelinhas da legislação é que, apesar de serem conquistas fundamentais e instrumentos de luta dos trabalhadores, nem sempre se transformam em prática, como tem acontecido com as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, aprovadas desde 2002, mas que no Território Velho Chico ainda é desconhecida por muitos gestores e educadores.

¹⁰⁷ Dicionário da Educação do Campo, 2012 (pp. 451-457).

próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros” (BRASIL, 2002). Uma escola identificada com os seus sujeitos. Mais adiante voltaremos às Diretrizes.

2) Como as Diretrizes de 2002 não se atêm a discorrer sobre Educação Infantil e Transporte Escolar, a **Resolução de 2008 (ou Parecer 03 de 2008)** avança nesse sentido. No artigo 1º inclui educação infantil como direito das crianças do campo e no artigo 3º destaca que essa educação deve ser oferecida nas próprias comunidades e não pode se misturar com outras turmas de ensino fundamental; os artigos 4º, 5º, 8º e 10º vão discutir a necessidade e a especificidade do transporte escolar nas escolas do campo; o artigo 7º reafirma a necessidade de apoio pedagógico, infra-estrutura, equipamentos, bibliotecas, livros didáticos e outros materiais para as escolas do campo.

3) O **Decreto 7352**, assinado pelo Governo Federal em novembro de 2010, representa parte fundante do arcabouço legal conquistado pelos/as camponeses/as e dispõe especialmente sobre uma Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Dentre as principais novidades podemos destacar: a inclusão da Educação Básica e Superior e a necessidade de colaboração da União, Estados e Municípios para efetivação dessa educação (artigo 1º); a necessidade de formação continuada específica para os gestores e outros profissionais da escola, além dos professores (Artigo 4º, VII); a merenda escolar pautada nos hábitos comunitários e na produção local (Artigo 8º). Ainda no artigo 1º, o Decreto 7352 define que uma escola do campo é aquela que atende estudantes do campo, mesmo que esta esteja localizada em área urbana (inciso 1º; II); no artigo 3º especifica a necessidade de infra-estrutura para as escolas como inclusão digital, além de energia elétrica, água potável e saneamento (III); no artigo 5º exige que, nos projetos políticos pedagógicos das Instituições Superiores, haja o respeito às especificidades da Educação do Campo (inciso 3º); no artigo 7º reforça a importância da Pedagogia da Alternância (II); no artigo 9º sugere instâncias colegiadas, com representantes do poder público e da sociedade civil, além de profissionais comprometidos com a Educação do Campo; a partir do artigo 11º há um maior detalhamento sobre o PRONERA, sendo que o artigo 12º prevê melhorias no desenvolvimento dos assentamentos e formação dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas (III) e o artigo 14º destaca que na produção de materiais didáticos específicos para as Escolas do Campo, o INCRA poderá conveniar com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos.

4) A Resolução n. 4 de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no seu artigo 3º, ressalta um dos objetos dessa resolução: implantar Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para cada modalidade, com respeito a todas as singularidade e diversidades culturais da Nação. A Seção IV trata da Modalidade Educação Básica do Campo e de sua organização curricular. Seguindo as orientações da LDB 9394/1996 e as conquistas anteriores do MANEC, reafirma que o currículo da escola do campo deve fazer “as adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e em cada região” (art. 35º). Como em documentos anteriores, o artigo 36º atenta-se à identidade da escola do campo e sua vinculação à realidade¹⁰⁸.

Para materializar o arcabouço legal conquistado pelos movimentos sociais nos últimos anos, o Estado vem utilizando-se de programas específicos e pontuais como estratégias para atender as demandas do campo. Apesar de insuficientes, tem contribuído para que esses trabalhadores tenham acesso à educação, uma vez que, como já exposto em parte no início deste capítulo:

[...] a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta um patamar de 23,3% na área rural, três vezes superior àquele da zona urbana, que se encontra em 7,6%; a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural, que é de 4,5 anos, enquanto, no meio urbano, na mesma faixa etária, é de 7,8 anos; as condições de funcionamento das escolas de ensino fundamental, que são extremamente precárias, pois 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca; 98%, em escolas que não possuem laboratório de ciências; e 92%, em escolas que não possuem acesso à internet (MOLINA, 2012, p. 455)¹⁰⁹.

Também frutos das reivindicações sociais, o Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) nascem com intuito de enfrentar esses indicadores. Vale destacar que o Decreto 7352/2010 possibilitou ao PRONERA, por exemplo, transformar-se em política permanente¹¹⁰.

a) O PRONERA nasceu em um contexto de intensos conflitos e mobilizações. Em 1996 ocorreu o Massacre do Eldorado dos Carajás; e em 1997, o I Encontro Nacional de

¹⁰⁸ A concepção de realidade contida no debate sobre Currículo e Educação do Campo no próximo capítulo não é realidade do campo e nem da cidade, é realidade humana, isto é, totalidade que se relaciona dialeticamente com outras singularidades complexas (totalidades menos abrangentes).

¹⁰⁹ Dicionário da Educação do Campo (pp. 451-457)

¹¹⁰ Dicionário de Educação do Campo (pp. 629-635).

Educadores/as da Reforma Agrária – ENERA. Para atender as reivindicações dos movimentos de luta pela terra, em abril de 1998 o Governo Federal criou o PRONERA. Essa bandeira contou com apoio e participação de professores de algumas universidades, sindicatos dos trabalhadores e suas confederações, bem como uma grande quantidade de movimentos sociais de luta pela terra, em especial o MST. Como representante do Governo, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) foi indicado para gerir financeiramente o programa, mas em parceria com os movimentos sociais. Como o próprio nome já ressalta, o PRONERA tem como objetivo atender especificamente crianças, jovens e adultos das áreas de reforma agrária. Iniciou com cursos de alfabetização de jovens e adultos, depois com ensino fundamental e médio, atualmente já conta com diferentes cursos superiores e de especialização¹¹¹. Esses assentados que vem participando do programa, ao final dos seus cursos, tem como contrapartida contribuir com as suas comunidades de origem, isto é, como multiplicadores. Nos últimos 10 anos, o PRONERA já formou mais de 400 mil trabalhadores/as de áreas de reforma agrária, por isso, desde a sua gênese, vem causando preocupações das elites, ora por falta de apoio de alguns gestores públicos, ora por parte das universidades federais brasileiras.

b) O PROCAMPO, que surgiu principalmente como resultado da II Conferência Nacional de Educação do Campo (2004), diferente do PRONERA e tem sido gerido pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Ainda em 2005 o MEC instituiu um grupo responsável para pensar as linhas gerais do Programa, o qual definiu como objetivo principal “formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo”¹¹². Em 2008, as quatro instituições pilotos que primeiro fizeram convênios com o MEC para as Licenciaturas em Educação do Campo foram: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (Ufba) e Universidade Federal de Sergipe (UFS)¹¹³. Em 2010, o Ministério, a

¹¹¹ Dicionário de Educação do Campo (pp. 629-635).

¹¹² Dicionário de Educação do Campo (pp. 466-472).

¹¹³ O livro de Cláudio Félix dos Santos, O “aprender a aprender” na formação de professores do campo, analisa criticamente as experiências pedagógicas de formação de educadores do campo. Ao estudar com rigor os fundamentos pedagógicos dessas primeiras experiências, afirma que, mesmo tendo em suas bases influências de pedagogias contra-hegemônicas, têm se aproximado das pedagogias do “aprender a aprender” e dos relativismos epistemológicos e culturais. No próximo capítulo, consta o resumo das principais tendências curriculares com fortes relativismos culturais e epistemológicos (também chamadas de teorias pós-críticas ou pós-formais).

partir de editais públicos, conveniou-se com 33 instituições superiores e ofereceu 3358 vagas para cursos relacionados ao PROCAMPO¹¹⁴. Os/as trabalhadores/as do campo exigem não só um número maior de vagas para as licenciaturas, mas também a possibilidade de cursos de graduação e pós-graduação nas diversas áreas das ciências.

c) O **PRONACAMPO** foi lançado oficialmente desde o início de 2012. Está pautado no Decreto 7352 de novembro de 2010. Compreende um conjunto de ações articuladas com estados e municípios para assegurar a melhoria da educação do campo em todas as modalidades. Todas as ações do programa estão subdivididas em quatro eixos: 1) Gestão e Práticas Pedagógicas (material didático específico; educação integral; apoio às Escolas Quilombolas e Centros Familiares de Formação por Alternância); 2) Formação Inicial e Continuada de Professores (aumento das ofertas do PROCAMPO; expansão dos pólos da Universidade Aberta do Brasil; cursos de especialização e aperfeiçoamento); 3) Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (cursos em articulação com a rede federal e estadual através do PRONATEC; bolsas para estudantes e trabalhadores rurais; EJA Saberes da Terra); 4) Infra-estrutura Física e Tecnológica (projetos arquitetônicos das escolas, laboratórios de informática, laptops com conteúdos pedagógicos, lousas digitais, ônibus escolares, lanchas, bicicletas e capacetes de acordo a realidade da escola). No lançamento do PRONACAMPO em 2012, o governo apresentou metas ambiciosas para serem atingidas até 2014. Podemos citar algumas, tais como: 3,2 milhões de estudantes atendidos pelo PNLD; todas as 1853 escolas quilombolas atendidas com cursos de formação de professores e materiais didáticos específicos; formação inicial de 45 mil professores e formação continuada para mais 100 mil; 120 mil bolsas para formação no PRONATEC; 300 mil novas matrículas nos cursos de EJA; 3000 projetos de construção de novas escolas do campo apoiados; 20 mil escolas com informática; 10 mil escolas com acesso a internet; 6 mil ônibus, 2 mil lanchas e 180 mil bicicletas para atender o transporte escolar no campo, etc. Os movimentos sociais do campo têm cobrado maior agilidade do governo na execução das metas sugeridas pelo próprio programa.

Os Cadernos do MANEC e o arcabouço legal conquistado pelos movimentos sociais não se resumem à supervalorização da cotidianidade ou especificidade *do* campo. Os Cadernos 3, 4, 5 e 6, bem como os artigos 8º, 9º e 13º das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo fazem referências a necessidade dos camponeses acessarem o conhecimento elaborado. Como tudo na sociedade capitalista, está permeado de conflitos e

¹¹⁴ www.mec.gov.br

disputas, esses documentos e legislações também carregam contribuições de teorias contra-hegemônicas aliadas à classe trabalhadora e de teorias hegemônicas aliadas à burguesia. Essas últimas tendem a separar o singular da universalidade, supervalorizando o primeiro, em detrimento do segundo (ou vice-versa), como veremos a seguir.

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS TENDÊNCIAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS

3.1. Tendências em currículo: contextualizando

“A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto o conjunto das relações sociais”.

(MARX & ENGELS, 2003, p. 48¹¹⁵)

“Os indivíduos que formam a classe dominante (...) dominam como classe e determinam todo o âmbito de um tempo histórico, é evidente que o façam em toda a sua amplitude e, como consequência, também dominem como pensadores como produtores de ideias, que controlem a produção e a distribuição das ideias de sua época, e que suas ideias sejam, por conseguinte, as ideias dominantes de um tempo”.

(MARX & ENGELS, 2005, p. 78¹¹⁶)

Bem antes das inúmeras teorizações contemporâneas sobre o que muitos estudiosos vêm chamando de globalização, Marx e Engels (2003) já afirmavam que o capitalismo não consegue vencer as suas crises sem intensificar a exploração, inclusive a partir da conquista de novos mercados em todos os espaços geográficos possíveis. Globalização equivale a um novo estágio do capital (COSTA, 2008) e não à morte ou fim da sociedade de classes. Os que dominam os meios de produção exercem domínio na produção das ideias ou tendências teóricas que, sobremaneira, são disseminadas em determinada época histórica. Marx e Engels, em nosso entendimento, não compreendiam a produção dessas “ideias ou teorias” mecanicamente, como puro reflexo ou reprodução da realidade, mas sim, sujeita às resistências e questionamentos constantes, tanto políticas e sociais, quanto no campo das ideias.

Rosenmann¹¹⁷ faz uma retrospectiva de como o pensamento social vem se formando nos últimos séculos e sua estreita relação com as lutas e transformações sociais mais amplas. Como a história resulta das disputas políticas e sociais, a instauração da ordem social dominante não foi fruto de um processo natural, mas sim resultado de um

¹¹⁵ Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels.

¹¹⁶ A Ideologia Alemã, Marx e Engels.

¹¹⁷ O artigo “Conflito e Crise no Pensamento Social Latino-Americano” de Marcos Roitman Rosenmann foi publicado no livro “Pensamento Crítico e Movimentos Sociais: diálogos para uma nova práxis”, em 2005, Roberto Leher e Marisa Setúbal (organizadores).

longo processo de lutas contra as oligarquias e absolutismos do regime feudal. Esses conflitos trouxeram a baila tradições teóricas liberais na disputa do pensamento social. A bandeira da liberdade e igualdade da Revolução Francesa influenciou crises coloniais em várias partes do mundo, inclusive as lutas por independência na América Latina, como aponta Rosenmann (2005). Esse processo estava orientado sob uma perspectiva político-social que entendia a sociedade harmonicamente e suas crises apenas como defeitos a serem corrigidos. Como oposição a essa suposta harmonia, a concepção marxiana vai entender os conflitos não como desvios sociais, e as crises como possibilidades para transformação do *status quo*.

Para Rosenmann (*idem*), com os grandes confrontos do século XX, tais como a Revolução Russa (1917) e a Revolução Mexicana (1910), as concepções harmônicas perdem força para análises mais estruturais. As décadas de 1940 e 1950 são marcadas com grandes avanços na produção de ideias revolucionárias e o triunfo da Revolução Cubana (1959) deu fôlego maior a essa construção. Desde 1917 o mundo já se dividia entre países capitalistas e socialistas, e há de concordarmos que a Guerra Fria se intensificou quando Cuba tornou-se socialista em 1959 e exerceu grande influência no continente latino-americano.

Os anos de 1960 foram marcados por grandes transformações sociais e possibilidades concretas para transição na América Latina, época em que, apesar de uma efervescência do pensamento socialista, Golpes Militares apoiados pelos EUA e fundamentados em tendências liberal-conservadoras foram às respostas dadas por aqueles que controlavam os meios de produção. Daí, como destaca Rosenmann (*idem*), o conflito e o pensamento crítico são silenciados e os militares dão Golpes no Brasil (1964); no Chile (1973), e depois no Uruguai, Bolívia, Paraguai, Argentina etc.

Na década de 1980, muitos dos regimes militares já insustentáveis, por pressão social, cederam espaço para as aberturas democráticas. Com a queda do Muro de Berlim em 1989, as doutrinas neoliberais ganharam força, bem como diversas tendências teóricas que promulgavam o fim da sociedade de classes, o fim da história, o fim dos partidos revolucionários, o fim das metanarrativas. Para Costa (2012) as forças mais conservadoras se fortaleceram nas décadas de 1980 e 1990, à luz de “matrizes teóricas diluidoras”, protagonizando o surgimento de perspectivas que questionam teses marxistas, rejeitando a defesa da emancipação humana e o projeto socialista.

De forma bem resumida, é nesse meio que o pensamento social é atravessado, ora sob a hegemonia do consenso, ora sob hegemonia do conflito, ora mantendo certo equilíbrio entre os dois. Atualmente, poderíamos afirmar que estamos vivendo um momento liderado por perspectivas mais ou menos conservadoras, mas nem por isso estão determinadas ou cristalizadas, tanto que as contestações estão em toda parte.

Por que este breve relato acerca da formação do pensamento social num contexto mais amplo? E o que isso tem a ver com o debate sobre tendências contemporâneas em currículo? Primeiro porque esta retrospectiva mostra como as transformações históricas estão inter-relacionadas com as diferentes concepções teóricas em curso, enquanto as transformações influenciam, são influenciadas o tempo todo, num movimento constante. Segundo porque essas concepções têm embasado inúmeras práticas sociais em vários espaços formais e não-formais de educação, além de implicar diretamente na organização dos trabalhadores.

Este capítulo é introdutório e se propõe a apresentar um quadro geral das tendências contemporâneas em currículo, e, apesar de embasar-se em estudiosos/as do campo, faz com intuito de extrair dos/as mesmos/as reflexões que contribuam para os pontos centrais das principais abordagens, não buscando fazer uma crítica contundente nem às mesmas nem à produção teórica individual de cada autor, apesar de citá-los. Centra-se, portanto, na produção teórica que pensamos ser referência no debate sobre currículo, sem ter a pretensão de esgotar a temática ou desconsiderar outras pesquisas. A visão geral apresentada será pano de fundo para nossas análises acerca do debate sobre Currículo e Educação do Campo, especialmente no Território Velho Chico.

Vale destacar que muitos estudiosos do tema, que tiveram alguma influência marxista, mesmo quando discorrem acerca de teorias críticas do currículo, fazem ou à luz de interpretações estruturalistas do marxismo, ou à luz de teóricos que se intitulam pós-modernos e/ou pós-estruturalistas. Os chamados estudos culturais, multiculturalismo ou pós-colonialismo etc., tem hibridizado influências, e isso tem sido corrente na atualidade¹¹⁸, principalmente na educação. Dizemos isso para destacar a infinidade de prismas sobre a área em questão e que, ao citar autores e autoras, não o fazemos negligenciando suas especificidades e suas diferentes concepções teóricas. Quando discorremos acerca de alguma teoria social, fazemos também dentro das nossas limitações

¹¹⁸ No artigo “O Pensamento Curricular no Brasil”, Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo (2005), afirmam que na o hibridismo teórico no campo do currículo é uma tendência das pesquisas contemporâneas.

e com base em estudiosos do currículo, portanto, não negligenciamos a importância de analisarmos em outros momentos os fundamentos teóricos e filosóficos que embasam tais perspectivas.

Como *forma* de expor melhor nossa *pesquisa/investigação*, faremos uma breve apresentação do conceito/origens dos debates sobre currículo; em seguida as principais tendências e contestações curriculares que tem surgido dentro e fora do Brasil neste campo, concluiremos com uma tentativa de situar quais as aproximações ou distanciamentos do Currículo/Educação do Campo a tendências dominantes. Nosso intuito, desde o início deste trabalho, tem sido analisar os fenômenos ou categorias de estudo, sem perder de vista os contextos políticos e econômicos mais amplos do desenvolvimento da sociedade capitalista.

3.1.1. Conceito e origens dos debates sobre currículo¹¹⁹

Com pequenas variações, os pesquisadores referendados nos debates e pesquisas educacionais na atualidade têm afirmado que o termo currículo tem origem na palavra latina “Scurrere” ou “Curriculum” e significa “curso ou carro de corrida” (GOODSON, 1995); carreira ou curso (BERTICELLI, 2005); pista de corrida (SILVA, 2007); *cursus honorum*¹²⁰ (SACRISTÁN, 2013)¹²¹. É desse entendimento etimológico que Currículo passa a ter tanto um sentido de percurso como projeto realizado na vida profissional (*curriculum vitae*), quanto a projeto a ser realizado (*plano de estudos*) é que os primeiros estudos em currículo (tecnicistas/escolanovistas) vão defini-lo como um “documento neutro” de adaptação social, as teorias críticas, vão entendê-lo, na sua forma e conteúdo, como reprodutor das desigualdades sociais. e as teorias contemporâneas dominantes (ou chamadas pós-críticas) vão radicalizar a crítica de todas as bases que alicerçam a teoria

¹¹⁹ Conforme Nereide Saviani (2010), os estudos sobre a questão curricular estão divididos em duas áreas: a) a História do Currículo e b) História das Disciplinas Escolares. Com relação a história do currículo “debruça-se sobre os processos pelos quais vêm se dando a elaboração do currículo, os esforços de sua consolidação e os intentos de reformas curriculares [...] os que tratam da história das disciplinas escolares trazem reflexões importantes sobre a noção de disciplina escolar, fatores que intervêm na sua formação e constituição, suas particularidades e seu lugar no processo educativo, critérios para sua seleção e organização” (SAVIANI, 2010, pp. 22-23)

¹²⁰ *Cursus honorum* na Roma Antiga tinha significava carreira de “honras” que uma pequena minoria abastada tinha acesso, normalmente tinha relação com algum cargo do alto escalão do Estado (SACRISTAN, 2013).

¹²¹ Conforme Malanchen (2014), as pesquisas curriculares do espanhol Sacristán não tem tido tanto impacto no Brasil. Mas percebemos que o autor esta na mesma linha das pedagogias hegemônicas na atualidade sobre o debate curricular.

crítica, inclusive na sua forma e conteúdo, abrindo uma infinidade de vertentes e perspectivas curriculares, ora com bases apenas pós-modernas, ora hibridizando autores críticos com pós-críticos, como tentaremos demonstrar neste capítulo.

Vale destacar o esboço de uma *vertente marxista em currículo*, ainda minoritária neste campo, que tem por base estudos de Malanchen (2014), Saviani (2009a; 2009b; 2012; 2013) e colaboradores, e que não nega contribuições das chamadas teorias tradicionais¹²² como a importância do ensino e do saber escolar; não nega a crítica à sociedade capitalista feita pelas teorias críticas sem se assumir reprodutivista; nem radicaliza a crítica à razão, à ciência e à organização curricular como fazem as correntemente intituladas de pós-críticas. No decorrer deste trabalho buscaremos situar melhor essa perspectiva, de forma ainda introdutória, com a pretensão de abrir o debate sobre formulações curriculares que reconheçam o papel de apropriação do conhecimento sistematizado pelos trabalhadores do campo na educação escolar, como *um dos*¹²³ instrumentos na luta pela superação da sociedade capitalista.

Retomando a história, a Grécia Antiga foi palco de algumas indicações de currículo como plano de estudos. “Em Platão e Aristóteles, currículo era o termo (utilizado) quando queriam referir-se aos temas ensinados” (BERTICELLI, 2005, p. 163). Macedo (2008) ressalta que em “A República e as Leis” Platão fazia referência a “planos de estudos” necessários para formação das crianças e jovens. As crianças aprendiam as letras; os jovens focavam-se em geografia, poesia, música, aritmética, ginástica, artes marciais e exercícios militares. Vale destacar que apenas uma pequena minoria tinha acesso à educação neste momento¹²⁴.

É a partir desta organização que o currículo começa a ser dividido em dois blocos: *trivium e quadrivium*. O primeiro com foco nos estudos de gramática, retórica e filosofia e o segundo centrado nos estudos de aritmética, geometria, astronomia e música. Para

¹²² O termo “tradicional” é normalmente entendido como sinônimo de ultrapassado, assim, no item 3.2 deste capítulo, ao invés de “Teorias Tradicionais”, assim como Malanchen (2014), utilizaremos a expressão “Primeiras Tendências dos Estudos sobre Currículo”. A valorização do ensino e do conhecimento elaborado do “Currículo das 7 Artes” (considerados tradicionais) são características que não devem ser descartadas acriticamente pela classe trabalhadora.

¹²³ Não se trata de atribuir poderes sobrenaturais à escola, ao currículo e ao conhecimento acumulado. Trata-se, ao contrário, de entendê-los como mediação das práticas sociais diversas, mais uma frente de luta para fortalecer a classe trabalhadora.

¹²⁴ Com base em nossos estudos, verifica-se que nem na Antiguidade, nem na Idade Média e nem na chamada Idade Moderna foi possível uma escola para a classe trabalhadora pautada na apropriação do conhecimento sistematizado. Registra-se, ao contrário, quando existam escolas, as elites se vangloriavam em possibilitar “doses homeopáticas” para os trabalhadores, apenas para atender as demandas de adaptação social.

Sacristán (2013) este modelo com uma parte teórica e outra prática também pode ser chamado de “currículo das 7 artes”, o qual perdurou por séculos nas universidades européias durante a Idade Média.

A palavra curriculum especificamente foi usada no século XVI na Universidade de Glasgow para referir-se aos assuntos que os alunos deveriam estudar num curso específico (VEIGA-NETO, 1997). Neste período, o entendimento de currículo como “percurso ou plano” influenciou alguns acadêmicos Calvinistas que vieram desta Universidade, em Genebra, e começaram a pensar/escrever sobre a temática. Segundo Sacristán (2013) há uma publicação intitulada “Curriculum” de 1575, encontrada na Biblioteca da Universidade de Glasgow que é atribuída a Perter Ramus¹²⁵. Os calvinistas tinham uma preocupação com formação, conteúdo e controle, comparado ao que os jesuítas fizeram nos países católicos (SACRISTÁN, 2013). Desde a ascensão deste movimento religioso em alguns países, o ensino estava centrado na disciplina e controle, mesmo ainda sendo uma educação artesanal ou na família (GOODSON, 1995)¹²⁶, concepção que, perdurou por toda a Idade Média e que na modernidade só se intensificou. Como destaca Berticelli

Fruto da modernidade, quando a unidade filosófico-teológica se rompe para dar origem às mais diversas ciências particulares, emergentes da técnica, o saber educacional adquire a forma de uma ciência nova, a ciência pedagógica. Nesse contexto é que surge o currículo, como ordenamento de saberes educativos (BERTICELLI, 2005, p.162).

A Revolução Industrial gerou grandes transformações, e nos finais do século XVIII e início do século XIX, a escola é instituída pelo Estado e ganha maior importância¹²⁷. No início do século XX já havia normas cada vez mais estabelecidas. A organização curricular já dispunha de séries, horários, matéria escolar etc., já tinha subsidio do Estado para apoio a determinadas matérias, principalmente para aquelas que tinham influência de

¹²⁵ Há outras indicações no Dicionário Inglês de Oxford de que o termo curriculum aparece na Universidade de Glasgow em 1633 (SACRISTÁN, 2013).

¹²⁶ Há de se considerar que nessa gênese, ao analisar a realidade da Inglaterra em 1868 havia um processo de classificação curricular por origem social. Goodson destaca três tipos de currículo: 1) o clássico para escolarizar os filhos dos mais abastados; 2) o prático para escolarizar os filhos das classes mercantis; 3) o “3 erros” (ler, escrever e contar) para os filhos dos pobres agricultores, artesãos e grande parte de filhos de operários.

¹²⁷ “A acepção moderna de classe aparece em 1509, nos estatutos do Colégio de Montaigu, em Paris” (SACRISTÁN, 2013, p. 34). Nos estudos de Saviani há uma correlação com Sacristán sobre o período que registra a introdução dos alunos em classe: “dava-se pela reunião de alunos aproximadamente da mesma idade e com o mesmo nível de instrução aos quais se ministrava um programa previamente fixado composto por um conjunto de conhecimentos proporcionais ao nível dos alunos, sendo cada classe regida por um professor. Os exercícios escolares tinham como objetivo mobilizar, no processo de aprendizagem, as faculdades do aluno [...]” (SAVIANI, 2011a, p. 52).

pesquisadores universitários (GOODSON, 1995). O mesmo autor considera que este modelo curricular foi uma “tradição inventada¹²⁸” e fruto do poder de grupos sociais e que ainda perdura nos processos de construção das políticas curriculares¹²⁹.

Como destacam Berticelli (2005) e Macedo (2008) em suas pesquisas, e como demonstramos rapidamente neste tópico, a origem do currículo pode ser colhida tanto na Grécia Antiga, quanto na origem da universidade europeia (Idade Média) ou no início do século XX como ferramenta de preparação de “mão-de-obra” industrial.

Mas é justamente no século XX que as preocupações sobre currículo surgem nos Estados Unidos (GOODSON, 1995; BERTICELLI, 2005; MACEDO, 2008; SILVA, 2007). O desenvolvimento do capitalismo industrial exerce um papel balizador na produção do sentido dado ao currículo, que se estabelece efetivamente depois da segunda guerra mundial. Silva (2007) leva em consideração em suas análises o contexto do avanço industrial no século XX, período em que se começou a produzir literatura específica e a se pensar políticas educacionais para muitos trabalhadores.

Assim, o currículo passa a ser instituído como campo de estudos cada vez mais complexo e em pouco tempo estará envolto a uma variedade de tendências que ora se opõem, ora se completam, ora se misturam (hibridizam). A própria origem do termo, como explicitado, já demonstra uma multiplicidade de interpretações.

3.2. Primeiras tendências dos “Estudos sobre Currículo”¹³⁰

Os EUA podem ser considerados um dos países precursores nas pesquisas sobre currículo, a partir daí podemos situar Inglaterra, França, Canadá, Brasil, Espanha etc. Este

¹²⁸ Tradição inventada é um conceito atribuído originalmente a Eric Hobsbawn e significa “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado” (HOBSBAWN & RANGER, 1997, p. 9).

¹²⁹ Entender as políticas educacionais e as formas de organização curricular como produção humana na história, isto é, fruto da luta de classes, coloca uma questão que em nosso entendimento é de fundamental importância para a crítica, que é correntemente feita na forma de organização curricular em disciplinas na atualidade, principalmente pelas chamadas teorias pós-críticas. Mesmo não centrando nossa análise apenas nas formas, consideramos que, assim como os conteúdos, as formas curriculares não são fruto apenas de interesses dos dominantes, mas, ao contrário, foram e são produzidas historicamente na luta dos homens e apropriadas pela classe que detém o poder na sociedade. Não pretendemos nos alongar nesse quesito, vez que não é objeto do nosso estudo, mas caberia um estudo sobre esse tema, inclusive focando as condicionantes e disputas que conformaram na inclusão da disciplina Educação do Campo nos cursos de pedagogia nos primeiros anos do MANEC.

¹³⁰ Como já afirmamos, preferimos utilizar “Primeiras Tendências dos Estudos sobre Currículo”, ao invés de “Teorias Tradicionais”, como referenda Malanchen (2014) em sua tese de doutorado “A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais”.

campo de estudos, que na atualidade tem recebido destaque em dissertações e teses¹³¹, historicamente tem se fundamentado numa multiplicidade de ciências: da economia à psicologia; da sociologia à filosofia; da política à antropologia, em muitas das teorizações colhendo contribuições das várias áreas (LOPES; MACEDO, 2005). Há de considerarmos uma forte influência da administração e da psicologia nas primeiras concepções de currículo, fruto das transformações sociais e estágio de desenvolvimento econômico da época.

Seguindo os estudos de Silva (2007); de Macedo (2008); e de Moreira e Silva (2008), as tendências em currículo que surgiram nos Estados Unidos, do final do século XIX para início do século XX, tinham interesses claros na manutenção do modo de produção vigente. O contexto pós-guerra civil estadunidense estava marcado pela urbanização crescente, fruto do avanço industrial, o que provocou mudanças em todas as áreas, inclusive na educação. Para quem exercia o poder central na sociedade, a educação formal era entendida como “instrumento de controle”, a qual deveria ter como orientador um currículo técnico, racional e eficiente, capaz de atender as demandas do mercado em ascensão. De certa forma, essa perspectiva despertou a necessidade de teorizações curriculares mais rigorosas, tanto por parte do Governo dos EUA, quanto de alguns teóricos afiliados e coniventes com os interesses oficiais. Na sua gênese, portanto, esses estudos demonstravam

Preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo (...) planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 9).

É nessa direção que Bobbitt, em 1918, publica o livro “O Currículo” e marca seu nome na história das pesquisas sobre o tema. O contexto político e social da época, permeado pelo fervor do fim da 1ª Guerra Mundial, avanço do capitalismo e institucionalização da escola para uma grande parcela da população imigrante, deu norte para propostas preocupadas principalmente *no que ensinar* e quais os *objetivos desse ensino*. Bobbitt

¹³¹ Naura Syria Carapeto Ferreira e Márcia Rakel Grahl (2013), em pesquisa “A produção científica de currículo no Brasil e as políticas curriculares: tendências e desafios”, apresentam um retrato parcial das dissertações e teses que tem sido elaboradas por pesquisadores de universidades brasileiras nos últimos anos.

Propunha que a *escola funcionasse* da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou *industrial* (...) especificar precisamente que *resultados* pretendia obter, que pudesse estabelecer *métodos* para obtê-los de forma precisa e formas de *mensuração* que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados (...) o modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a *economia*. Sua palavra-chave era *eficiência* (...) queria transferir para a escola o modelo de *organização proposto por Frederick Taylor* (SILVA, 2007, p. 23, grifo nosso).

Este modelo de organização escolar e curricular do início do Século XX carregava algumas características herdadas de séculos passados (GOODSON, 1995). Nas acepções de Macedo (2008), o iluminismo, com a modernidade científica, deu continuidade aos exageros disciplinares gestados ainda na Idade Média, consolidados na teorização de Bobbitt. O currículo com fortes influências da lógica industrial e da noção de ensino para o mercado passou a ser sinônimo de uma educação eficiente.

Também no início do século XX e com uma visão centrada na criança, John Dewey publicou “Da criança e do currículo” (1902), o qual viria a se tornar um contraponto às ideias de Bobbitt. Dewey, ao invés de centrar-se na economia, na técnica e nos resultados quantitativos, levava em consideração primeiramente os interesses e experiências dos alunos no processo de aprendizagem, numa perspectiva reconhecida como democrática, apesar de não ser uma tendência dominante na época. Malanchen (2014) considera que, enquanto Bobbitt estava fundamentado num tecnicismo exagerado, Dewey defendia a escola como um espaço das vivências democráticas, do cotidiano dos sujeitos e da celebração das culturas, mas nos dois casos havia a priorização do método, recursos e procedimentos. Nas duas perspectivas é característica comum o não questionamento da sociedade burguesa.

Praticamente de 1920 a 1960 são essas as duas grandes tendências que dominam os debates curriculares naquele país: de um lado o que passou a ser chamado de escolanovismo, representado por John Dewey¹³² e do outro lado o tecnicismo representado por Bobbitt.

Ainda nesse período, Moreira e Silva (2008) ressaltam dois marcos importantes no debate curricular: 1) A Conferência sobre Teoria Curricular da Universidade de Chicago em 1947; 2) A publicação de Princípios Básicos de Currículo e Ensino de Ralph Tyler em 1949. Depois que a União Soviética lança o Sputnik pro espaço na década de 1950, os

¹³² “[...] estes fundamentos do trabalho de Dewey é que foram a base para reformas que ocorreram no Brasil na década de 1920. Estas foram postas em prática por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho” (MALANCHEN, 2014, p. 66),

Estados Unidos, por influência da publicação de Ralph Tyler e em meio a Guerra Fria, iniciam um movimento de reestruturação das disciplinas em 1957 alocando recursos para reforma dos currículos, com foco na formação de professores e construção de materiais pedagógicos. O pensamento indutivo e a investigação eram bases das reformas, ressaltam Moreira e Silva (idem). Os EUA queriam a todo custo mostrar para a ex-URSS que os modelos educativos eram mais eficientes e capazes de obter maiores avanços tecnológicos e científicos.

A proposta de Bobbitt vai exercer certa hegemonia nas políticas educacionais por três décadas. No final de 1940, Ralph Tyler elabora sua teoria curricular pautada em Bobbitt e delinea por mais alguns anos os debates nos EUA e em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Tyler sai na defesa de um currículo centrado no ensino, instrução e avaliação, seguindo a mesma direção do seu mestre. Para Silva (2007) Tyler ampliou as análises de Bobbitt e buscou contribuições de outras disciplinas, dentre elas a psicologia da aprendizagem, na época ancorada na teoria comportamental (behaviorista) de Skinner. Uma das características do behaviorismo era a utilização de padrões e modelos de ensino capazes de serem avaliados quantitativamente (estímulo-resposta). A vertente tecnicista de Tyler exerceu grande influência na teoria curricular.

Tanto o modelo de Bobbitt/Tyler, quanto o modelo de Dewey questionavam os “Currículos das 7 artes¹³³”, herdados da Idade Média e pautados na valorização do *papel* do professor, no *ensino* de gramática, retórica, dialética (filosofia), astronomia, geometria, música e aritmética. O avanço do capitalismo, com suas contradições sociais, pôs em pauta outra perspectiva de escolarização. De um lado os teóricos tecnicistas reclamavam da necessidade de formação dos trabalhadores (na maioria, imigrantes), para atenderem as exigências da vida moderna, sendo assim, o currículo clássico não seria suficiente. Do outro lado, o currículo democrático ou progressista de Dewey, já em ascensão, considerava que a concepção medieval estava abstrata demais e distante dos *interesses* das crianças e jovens. Nessa direção, até final de 1960 as ideias educacionais que começavam a dominar os debates.

Defendiam uma escola eficaz, ideias humanistas que pregavam a liberdade na escola e ideias utópicas que sugeriam o fim das escolas. Representando diferentes versões do ideário liberal, ***nenhuma questionava mais profundamente a sociedade capitalista*** que se

¹³³ É importante reiterar que, desde a Grécia clássica, passando pela Idade Média, esse *currículo clássico* só atendia uma minoria abastada (PONCE, 2001).

consolidava, nem o papel da escola na preservação dessa sociedade (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 14, grifo nosso).

Há de considerarmos a Revolução Cubana como um momento marcante para as Américas (do Norte e do Sul) no final da década de 1950¹³⁴. Em meio às crises do capitalismo, esse período foi marcado também pela intensificação das Guerras Fria e do Vietnã, o que gerou protestos e mobilizações em vários países. Nos EUA, especificamente, as instituições e os valores tradicionais foram questionados. Movimentos sociais variados emergiram promulgando direitos sociais das minorias, liberdade sexual, vida comunitária etc. O alvo principal era a transformação imediata ou abolição da escola¹³⁵, vista como uma instituição opressora, tradicional e disciplinadora. Entre 1960/1970 diversas análises críticas surgiram nesse sentido para contrapor os modelos oficiais de currículo. Conforme Malanchen (2014), as abordagens mais conservadoras começam a ser contestadas.

3.3. A contestação do exacerbado tecnicismo nas abordagens do currículo

Se observarmos autores que discorrem acerca da história do currículo, na maioria das vezes, “*os primeiros Estudos em Currículo*” (correntemente chamadas de tendências tradicionais) são situados num período aproximadamente entre 1920 a 1960, e as “*Contestações*” (ou tendências críticas) de 1960 a 1980. Em grande medida, para organização deste capítulo também estamos considerando esses períodos, todavia, ao fazermos isso, não colocamos nem o clássico “Currículo das 7 Artes”, nem os “Primeiros Estudos” e nem as “Teorias Contestatórias” como ultrapassadas, mesmo com limites já destacados por vários estudiosos, para nós elas ainda apresentam questões para o debate educacional contemporâneo¹³⁶. No decorrer deste trabalho tentaremos apontar algumas dessas questões e relacioná-las com a nossa pesquisa.

Para entendermos as chamadas teorias críticas e suas influências na história recente, é necessário atentarmos para o contexto social e político nos diferentes países. Como já aferimos no final do tópico anterior, há de considerarmos os diversos conflitos sociais que

¹³⁴ A Revolução Cubana em 1959 influenciou lutas e formulações teóricas em todos os países da América Latina, como vimos no início deste capítulo.

¹³⁵ Ivan Illich era um dos autores que só viam negatividade com relação a educação escolar, chegando à sugerir a destruição de todas as escolas. Conforme Rosiska Darcy de Oliveira e Pierre Dominice, Illich queria “demonstrar a irracionalidade e a ineficiência da instrução e dos instrumentos educativos [...]” (OLIVEIRA; DOMINICE, 1996, p. 581).

¹³⁶ Os modismos educacionais normalmente descartam acriticamente (*às vezes intencionalmente*) todo um conjunto de teorias que aparentemente tenha sido desenvolvido em outros momentos históricos, sem atentar para estudar seus limites e possíveis contribuições para a atualidade.

marcaram a década de 1960: conflitos de independências das antigas colônias européias; protestos estudantis; o surgimento de movimentos sociais contra ditaduras militares e a favor dos direitos civis etc. A vitória socialista pelos revolucionários cubanos exerceu forte influência nos países da América Latina, provocando o apoio dos EUA a golpes militares em vários países. Esse contexto gerou respostas diferenciadas em cada país. Silva (2007) destaca as contribuições educacionais de Paulo Freire no Brasil; as produções de Bourdieu e Passeron na França; os estudos liderados por Michael Young na Inglaterra etc. É importante destacar que esses movimentos desconfiavam veementemente do papel “libertador ou democrático” da escola e do currículo tradicional.

A partir da década de 1970 se começa a contestar essa forma prescritiva do currículo. Os estudiosos das teorias críticas, basicamente, vão contestar o que Bobbitt e Tyler não se propunham a fazer, isto é, criticar a sociedade capitalista, suas estruturas educacionais e determinadas formas de conhecimento. Nesse processo, vão desconfiar sobremaneira do currículo como um contributo para a reprodução das desigualdades sociais e tudo que dele provém. O currículo agora, mais do que um documento técnico, era visto como um documento político. Já estava evidente, portanto, que nos finais da década de 1970, o debate se diferenciava bastante da sua gênese:

Não mais se supervalorizam o planejamento, a implantação e o controle de currículos. Não mais se enfatizam os objetivos comportamentais. Não mais se incentivava a adoção de procedimentos científicos de avaliação (...) deslocaram-se e renovaram-se, em síntese, os focos e as preocupações (MOREIRA; SILVA, 2008, p.16).

A crítica em currículo se propõe a responder não só a pergunta básica da teoria tradicional “o que ensinar” ou “como se faz currículo”, mas, também, “o que o currículo faz” e qual sua relação com o modo de produção social. Enquanto na Europa, especialmente no Departamento de Sociologia da Educação da Universidade de Londres, a Nova Sociologia da Educação (NSE) ou Sociologia do Currículo era gestada. Em 1973, a Universidade de Rochester nos EUA realizava uma Conferência que abriria possibilidades para a crítica curricular e o surgimento de novas perspectivas (movimento de reconceptualização). Se de um lado Young organizava algumas publicações com seus estudos e contribuições de outros estudiosos, nos EUA duas correntes também negavam o caráter técnico, instrumental e apolítico das tendências tradicionais: a primeira representada por Michael Apple e Henry Giroux (afirmam ter alguma inspiração marxista)

e a segunda representada por William Pinar (com base na fenomenologia) (MOREIRA; SILVA, 2008; SILVA, 2007).

Em muitos dos casos, tanto os críticos estadunidenses (Michael Apple e Henry Giroux) foram influenciados pela Nova Sociologia da Educação (NSE), quanto os críticos ingleses foram influenciados por pesquisas realizadas nos EUA. Como os EUA têm sido referência no debate curricular desde a sua gênese, Macedo (2008) considera que os pesquisadores estadunidenses beberam tanto nos teóricos da Nova Sociologia da Educação Ingleses, quanto nos teóricos da reprodução franceses (Bourdieu & Passeron), tanto em Gramsci, quanto em Paulo Freire. As críticas à razão iluminista e à chamada tecnocracia da sociedade moderna realizadas pela Escola de Frankfurt também embasaram pesquisas nos EUA (MACEDO, 2008).

Concordamos com os autores ao lembrarem que todo esse emaranhado de fundamentações¹³⁷ que se afirmavam de bases marxistas (mesmo sendo consideradas por alguns como não-marxistas) ou fenomenológicas, em certa medida, pôs ao chão a suposta neutralidade do currículo tecnicista. Enquanto as primeiras desconfiavam do papel reprodutor da estrutura social e contestavam também o controle que certos grupos hegemônicos tinham na formulação de políticas curriculares, as segundas centravam-se nas experiências vividas, nas autobiografias, dando ênfase as subjetividades das pessoas e suas experiências curriculares¹³⁸.

Esse debate está envolto ainda a um conjunto de dúvidas, todavia, não há como negar que, depois das análises críticas, o currículo passou a ser compreendido como político, focado não somente na organização do conhecimento escolar, mas, acima de tudo,

¹³⁷ Vários estudos são bases para as chamadas teorias críticas em currículo, dentre eles “Aparelhos Ideológicos do Estado” de Louis Althusser; “A Reprodução” de Bourdieu e Passeron; “O Capitalismo na França” de Baudelot e Establet; “Classes, Códigos e Controles” de Basil Bernstein; As publicações de Michael Young; “Escola e Capitalismo na América” de Bowles e Gintis; “Teoria sobre Currículo” de William Pinar e Grumet; “Ideologia e Currículo” de Michael Apple; “A Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire etc. (SILVA, 2007).

¹³⁸ A concepção curricular com base na fenomenologia centrava-se num conjunto de contestações: desde uma negação da organização do currículo pautado em disciplinas a uma defesa das experiências de vida dos estudantes; desde um questionamento da epistemologia tradicional, dos conceitos científicos (mundo de segunda ordem) para dar centralidade às experiências diretas (mundo de primeira ordem), sendo assim, ensinar, aprender, avaliar são atitudes tradicionais que aprisionam as experiências pedagógicas e curriculares. O mundo científico aprisiona o mundo vivido, nessa perspectiva. Do ponto de vista pedagógico, a perspectiva fenomenológica trabalha com os significados dados a determinados temas comuns da vida, do dia a dia. A ideia é torná-los significativos, centrais, sem atentar-se especificamente para conceitos científicos do currículo *tradicional*. O conhecimento é entendido com certa relatividade, pois o que importa é o que a experiência curricular significa para o aluno, e até a linguagem que é a escrita da experiência para a fenomenologia já faz parte do mundo de segunda ordem (SILVA, 2007).

na problematização deste, ou seja, o conhecimento corporificado no currículo passou a estar intimamente relacionada com ideologia e poder

Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea (...) não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo (...) a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta (...) a ideia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais. Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. **O currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestações desse conflito** (MOREIRA; SILVA, 2008, pp. 26-27, grifo nosso).

O conhecimento e a cultura, segundo os precursores da *teoria crítica em currículo*, não tem nada de universal, mas estão envoltos de interesses de classe.

Tanto em Silva (2007), quanto em Moreira e Silva (2008), as análises de Louis Althusser¹³⁹ são apontadas como fundamentos para uma gama de pesquisas. De forma bastante resumida, poderíamos lembrar que para o autor francês, ao entender que o capitalismo não se sustentava sem uma base ideológica, o controle social só seria mantido pela coerção, ou através do convencimento. A Escola, por atender grande parte da população pobre, trabalhadora, seria um dos principais instrumentos que o capitalismo utilizaria para impor suas crenças e transmiti-las através do Currículo, mantendo assim o controle e reprodução social. Essa visão estrutural da sociedade, interpretada por alguns de forma determinista/mecanicista, simplificou o entendimento da dinâmica da sociedade e direcionou algumas teorizações educacionais. Silva (2007) destaca, por exemplo, que Establet e Baudelot escreveram “A Escola Capitalista na França” a partir das análises althusserianas; e Bowles e Gintis, que escreveram “A Escola Capitalista na América” com alguma influência de Althusser, principalmente esses últimos inovaram análises, ao centrarem-se na crítica da *forma* ao invés do *conteúdo* curricular, ou seja, suas pesquisas demonstravam que as pessoas aprendiam atitudes como obedecer e a ser comandado não apenas pela ideologia contida nas matérias, mas nas atitudes desenvolvidas nas relações sociais na escola (teoria da correspondência / currículo oculto¹⁴⁰).

¹³⁹ Suas teorizações sobre os aparelhos ideológicos do Estado direcionam muitos movimentos de contestação na França a partir de 1968 e em diversas partes do mundo. Como já apontamos, as pesquisas de Michael Apple e Henry Giroux nos EUA e Michael Young na Inglaterra são referências nos estudos curriculares.

¹⁴⁰ Currículo oculto não é uma tendência curricular, mas, em certa medida tem a ver com a noção de currículo implícito na teoria da correspondência de Bowles e Gintis e que influenciaria a “Teoria dos Códigos” de

Nas reflexões de Silva (2007), Bourdieu e Passeron também são considerados como teóricos da reprodução. Para o autor, esses pesquisadores ressaltam o papel da educação na reprodução da sociedade capitalista, todavia, pensam que esse processo acontece a partir da *reprodução cultural*, e não da reprodução das atitudes (Bowles e Gintis) ou da economia (Althusser)¹⁴¹. A cultura dominante, formada pelos seus modos, obras de artes, literaturas, títulos, certificados etc. é internalizada como “capital cultural”, exercendo um domínio sobre outras formas e valores culturais. Quem detém o domínio desses códigos culturais, para os autores, detém capital cultural para ascender na sociedade capitalista. Como os dominantes já convivem com esse código cultural hegemônico na sociedade, é fácil acessá-lo; enquanto que, para os dominados, há uma resistência e dificuldade de apreendê-los na totalidade, por se tratar de códigos distantes das suas culturas, resultando em fracassos escolares. Os pobres que conseguem alguma ascensão a partir do domínio desses códigos dos dominantes são considerados os “super-selecionados”, porque sempre é uma minoria. “É essencialmente através dessa reprodução cultural (...) que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social” (SILVA, 2007, p. 35).

Esses teóricos crítico-reprodutivistas, e muito dos seus determinismos, por um período, exerceram certa hegemonia nas teorizações críticas em currículo, inicialmente em autores como Baudelot e Establet, Bowles e Gintis, depois com algumas elaborações de Michael Apple e Henry Giroux (na EUA), Basil Bernstein e Michael Young (na Inglaterra); Paulo Freire (no Brasil) etc. A maioria dos estudiosos em currículo situa Dermeval Saviani entre os teóricos críticos, o que preferimos não fazê-lo. Com base em Malanchen (2014) optamos por situar Saviani e seus colaboradores numa perspectiva marxista em currículo¹⁴². Saviani, apesar de criticar a sociedade capitalista, os currículos hegemônicos e também afirmar que a educação não é neutra, entende que, ao possibilitar

Bernstein. Nesse sentido, são as atitudes e normas implícitas aprendidas nas relações sociais da escola (forma) que reproduzem o sistema capitalista, mais do que determinado conteúdo. Dentre os elementos principais do ambiente escolar que corroboram são: 1) relações entre professores, alunos, direção; 2) a organização do espaço escolar (é participativo ou rígido); 3) o controle do tempo (rigidez ou mais frouxo); 4) regras e regulamentos; 5) divisões, classificações e categorizações entre homens e mulheres etc. A teoria crítica só consegue enfrentar essas contradições se explicitar o que está implícito (SILVA; 2007).

¹⁴¹ Para Dermeval Saviani (2009b; 2011a) esse conjunto de análises estruturalistas em educação são sintetizadas numa tendência intitulada “crítico-reprodutivista”, isto é, “crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais (...) *reprodutivista* porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes” (SAVIANI, 2011a, p. 393).

¹⁴² “Também não incluímos a Pedagogia Histórico-Crítica na análise desenvolvida neste item, porque ainda que ela tenha um posicionamento crítico em relação às propostas curriculares hegemônicas, diferencia-se dos chamados estudos críticos do currículo por não compartilhar do Relativismo Cultural que orienta tais estudos” (MALANCHEN, 2014, p. 76).

acesso dos/as trabalhadores/as ao conhecimento sistematizado (científico), estará contribuindo para a luta de classes no âmbito escolar, ao contrário de perspectivas críticas dominantes nas décadas de 1970/1980¹⁴³ (*e ainda na atualidade*).

3.4. Tendências dominantes em currículo: sob a égide da “Agenda Pós-Moderna”

Com base em debates de tópicos anteriores e conforme Sandra Soares Della Fonte (2010), a gênese do que vem sendo chamado de pós-moderno teve origem no auge do desenvolvimento dos países capitalistas, nas primeiras décadas depois da Segunda Guerra Mundial¹⁴⁴. O ápice do Estado do Bem Estar Social, regido pelo pleno emprego e acesso dos trabalhadores a direitos sociais, influenciou decisivamente teóricos de direita e de esquerda. Nesse ciclo temporário de possibilidades do capitalismo, “os partidos e movimentos de esquerda viram-se obrigados - a definir novos objetivos e estratégias de ação política”. (DELLA FONTE, 2010, p. 48). Essa crise de refluxo político, somadas as crises nos países comunistas, racha entre URSS e China (1958-1960), invasão de países vizinhos pelos soviéticos, além da divulgação de relatórios do Partido Comunista Soviético, com denúncias de perseguição e morte de intelectuais que criticavam os rumos do regime de Stálin, levou a dissidências na esquerda em várias direções e em todos os continentes. Final da década de 1960, rebeliões estudantis foram exemplos claros desse contexto de perda de direção. Santos (2013) e Malanchen (2014) concordam com Della Fonte (2010) ao afirmar que

O desencanto político reinava no pós-1968. A esperança de revoluções mundiais esvaziou-se, o descrédito incidiu sobre a militância política e sobre os projetos coletivos de emancipação [...] mesmo com o término da prosperidade econômica na década de 1970, o legado intelectual de uma pós-modernidade, fincada na fase áurea do capitalismo, sobrevive, seja para proclamar os triunfos do capitalismo (setores da direita), seja para afirmar que a prosperidade capitalista destituiu as “massas” e operários da força de oposição (esquerda) (DELLA FONTE, 2010, p. 52).

Rapidamente esse é o quadro geral que marca a princípio e desenvolvimento do que passou a ser intitulado de pós-moderno. Segundo Della Fonte (2010) esse termo é polissêmico e fundamenta uma grande quantidade de teorias, abarcando várias tendências:

¹⁴³ O próprio Silva (2007) corrobora com essa análise.

¹⁴⁴ O período da II Guerra Mundial: 1939-1945 (ROBERTS, 2001).

do pós-estruturalismo aos estudos culturais, do pós-colonialismo ao multiculturalismo, e muitos outros “ismos” que,

[...] não expressam, por certo, um corpo conceitual coerente e unificado. Ao contrário, quando se quer delimitar o seu sentido, nos deparamos com uma pluralidade de propostas e interpretações, muitas vezes conflitantes entre si. Entre seus representantes mais notáveis existem diferenças marcantes e só uma leitura superficial poderia incluí-los em uma mesma corrente de pensamento. Na verdade, o que se convencionou chamar de pós-moderno possui hoje tanta abrangência que se transformou em um tipo de "conceito guarda-chuva", dizendo respeito a quase tudo: de questões estéticas e culturais, a filosóficas e político-sociais. (MORAES, 1996, p. 2).

Ao negar a modernidade, que teria começado com o Iluminismo (*Idade da Razão*) e que foi até meados o século XX, os pós-modernos questionam todo e qualquer artefato que tenha surgido nesse contexto, das artes às ciências, das teorias políticas aos pressupostos epistemológicos e científicos, da noção de racionalidade à de progresso científico. Mesmo não havendo consenso, em geral este movimento ressalta que nossos problemas contemporâneos são frutos desses “excessos iluministas”¹⁴⁵. A crítica a modernidade se assume antiluminista (MACEDO, 2008).

Quaisquer perspectivas totalizantes e universalistas são alvos dessa crítica, das grandes narrativas aos intitulados exageros burocráticos herdados da sociedade moderna. A razão, para os pós-modernos, mesmo que em determinado momento histórico tenha sido importante, deixou mais problemas sociais que soluções, e na contemporaneidade precisa ser contestada. Com vista à manutenção do “controle e domínio”, através da noção de progresso e avanço científico/tecnológico, possibilitou-se o surgimento de sistemas políticos erguidos sobre a exploração e degradação humana e ambiental. Um dos princípios fundantes deste movimento é a sua crítica a esse sujeito moderno, livre, autônomo, centrado, consciente, guiado pela razão. Os pós-modernos vão dizer que não há autonomia ou soberania do sujeito, já que, com base na psicanálise freudiana, a razão não determina a ação dos homens no mundo, mas sim o inconsciente (SILVA, 2007; 2011).

¹⁴⁵ Conforme Maria Célia Marcondes de Moraes, em artigo publicado na 24ª Reunião Anual da ANPEd de Caxambú/MG, esse movimento pós-moderno colaborou para “[...] uma verdadeira sanitização na tal racionalidade moderna e iluminista. E, em tal nível, que se verteu fora não só as impurezas detectadas pela inspeção crítica. Mas o próprio objeto da inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arrazoado, mas junto com a água e o balde, a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de cognição do real [...]” (MORAES, 2001, p. 06).

As “estruturas disciplinares” da instituição escolar teriam desde a sua gênese um objetivo claro de “transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa” (SILVA, 2007, p. 112). Nesse caminho, a razão seria capaz de preparar os sujeitos para o progresso da sociedade moderna. Se os pós-modernos criticam tudo aquilo que foi erguido na modernidade: o conhecimento, a noção de progresso, a noção de ciência, a noção de sujeito, as teses da teoria crítica; há implicações claras na concepção de educação/currículo, vez que esse também é entendido como um artefato produzido/construído na modernidade. O currículo moderno seria então

Linear, seqüencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado (...) está baseado na separação rígida entre alta cultura e baixa cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade (SILVA, 2007, p. 115).

Como os primeiros estudos sobre currículo, teorias críticas e tudo o que lhes fundamentam surgiram na modernidade, nada escapa à crítica pós-moderna. Essa tendência ressalta que todas as teorias que a antecederam seguem uma racionalidade pautada no controle e domínio ou num suposto universalismo e emancipação social. Os pós-modernos privilegiam os muitos caminhos ao invés da linearidade do pensamento moderno; prefere o local ao universal abstrato; privilegia a incerteza e a dúvida ao invés da certeza; prefere a subjetividade ao invés do objetivismo da ciência; escolhe as micronarrativas ao invés das metanarrativas. Além do mais, segundo Berticelli (2005), os pós-modernos priorizam as singularidades, as micro-realidades, fixam-se nos olhares, nas frestas e em pequenas mudanças ao invés de grandes transformações.

Apesar de todas as perspectivas que compreendem essa “Agenda Pós-Moderna” terem surgindo em países e contextos diversos, as tendências curriculares que, em certa medida, fazem referência aos “pós” passaram a ser chamadas de pós-críticas (SILVA, 2007), pós-formais ou críticas das críticas em currículo (MACEDO, 2008), as quais se propõem a superar os limites das chamadas teorias críticas¹⁴⁶, exerceram maior destaque

¹⁴⁶ Como já destacamos, Santos (2013) ressalta que algumas tendências teóricas que vêm ganhando espaço na educação (nas pedagogias hegemônicas ou nas chamadas pedagogias contra-hegemônicas) trazem fortes influências da *agenda pós-moderna*, esta difundida de forma diferenciada em cada país por intelectuais de esquerda, em meio às crises do capitalismo ainda na década de 1960.

no campo educacional no início da década de 1980, e a partir da virada da década de 1990 passaram a ser dominantes. Entendemos que são movimentos que tem pontos em comuns e se influenciam mutuamente.

No que pese as particularidades de cada uma, todas as perspectivas convergem no quesito negação e/ou relativização do conhecimento científico, filosófico e artístico, e supervalorização dos conhecimentos cotidianos, em outras palavras, trazem como pano de fundo o relativismo cultural e epistemológico (DELLA FONTE, 2010; SANTOS, 2013; MALANCHEN, 2014). É nesse sentido que os autores supracitados falam no pós-moderno como um “conceito guarda-chuva” ou a existência de uma agenda comum (MORAES, 1996).

Sendo assim, as abordagens curriculares classificadas como pós-críticas são muitas, dentre algumas menos conhecidas podemos citar a *rizomática*¹⁴⁷ e a *centrada no bios*¹⁴⁸. Os nomes dados a abordagens mais conhecidas também são inúmeras e algumas vêm exercendo certo domínio nas pesquisas curriculares dos últimos anos, tais como: pós-estruturalista¹⁴⁹; estudos culturais¹⁵⁰; pós-colonialista¹⁵¹; multirreferencialista¹⁵² e

¹⁴⁷ O currículo rizomático traz em suas bases a crítica ao modelo disciplinar. Se para essa vertente a realidade não é única ou totalizante, mas multidisciplinar, o rizoma foca na diferença, na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Pauta-se numa pedagogia irracionalista, na promiscuidade, no caos, na errância, nas mestiçagens múltiplas. Os saberes infinitos do rizoma questionam o suposto controle, hierarquia e planos estruturados da “grade disciplinar”. A “errância” quebraria a dureza que a disciplina (filha da modernidade) provocou na educação e no currículo. Com base principalmente em Deleuze e Guatarri, o currículo como rizoma significa “misturas e mixagens”, múltiplos caminhos, relações e encontros e “as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas que se misturam, teias de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões” (MACEDO, 2008, p. 73). Também em outras tendências pós-críticas podemos encontrar uma crítica contundente a disciplinaridade.

¹⁴⁸ O conhecimento, por estar pautado numa pedagogia da incerteza, não está pré-definido, externo, prescrito e que pode ser reproduzido de fora para dentro, mas sim construído com base na vida e nos sentidos dados a essa pelos próprios “apreendentes”, que a partir das suas experiências vão autoproduzindo e alterando o currículo. Humberto Maturana e Francisco Varela, biólogos chilenos, influenciaram no Brasil Maria Zuleide da Costa Pereira a pensar currículo nessa direção, ou seja, como “espaço vivo de construção de conhecimento, resultante do pensamento, das experiências dos sujeitos e das suas interações de natureza histórico, social e biológica” (idem, p. 76).

¹⁴⁹ Uma proposta curricular nessa perspectiva levaria em consideração as seguintes características: 1) indeterminação e incerteza das questões de conhecimento; 2) se todo significado é cultural e produzido, não existe um significado pré-existente (mas sempre adiado), definido sempre nas relações de poder; 3) a verdade é relativizada e passa a ser algo considerado verdade, assim, não há verdade curricular, e o mais importante seria revelar porque determinado saber é considerado verdade; 4) os binarismos entre científico/não científico, masculino/feminino, branco/negro são destruídos; 5) questiona a concepção de sujeito autônomo, racional, centrado, unitário; todo sujeito é uma construção histórica particular; 6) os conceitos de emancipação e libertação são suspensos, postos em questão, bem como a própria teoria crítica.

¹⁵⁰ Um currículo à luz dos Estudos Culturais, portanto, não hierarquiza as diferentes formas de conhecimento, nem científico e cultura popular, nem conhecimento escolar e conhecimento cotidiano. A epistemologia realista compreende conhecimento como dado ou como algo a ser revelado, os Estudos Culturais substituem uma epistemologia que interpreta o conhecimento como uma invenção social, construído nas relações sociais e sujeito às relações de poder. Como surgiu fora da universidade, este campo de estudos tem negado as fragmentações disciplinares (SCHULMAN, 2006; MACEDO, 2008).

multiculturalista. Tentaremos apresentar uma visão geral desta última tendência, uma vez que, conforme Malanchen (2014), é o multiculturalismo que tem sido hegemônico na produção curricular nacional, sob orientações de organismos internacionais.

1) *Tendência multiculturalista*

O multiculturalismo costuma ser confundido com Estudos Culturais (CANEN; MOREIRA, 2001) e, apesar de o primeiro estar diretamente imbricado no segundo, são movimentos que têm origens diferentes¹⁵³. Os Estudos Culturais têm sua gênese na Inglaterra e, segundo Silva (2007), o multiculturalismo é um movimento que nasce nos EUA e só a partir daí ganha outros contornos. É fruto de reivindicação de uma diversidade de grupos excluídos material/simbolicamente e tem ocupado espaços nos debates políticos e educacionais. Conforme Malanchen (2014) este movimento teórico é hegemônico no que tange a orientações educacionais na Lei de Diretrizes e Base da Educação 9694/1996 e em várias reformas curriculares no Brasil¹⁵⁴.

Para Canen e Moreira (2001), representantes do multiculturalismo no Brasil, este movimento se fundamenta, em parte, na antropologia cultural, ao pautar-se num conceito

¹⁵¹ Pensar um currículo à luz do pós-colonialismo significa “descolonização de suas formas e conteúdos inerentes à concepção moderna de currículo, que há muito se atualiza via um processo excludente e recheado de etnocentrismos europocêntricos” (MACEDO, 2008, p. 67), sem perder de vista outras questões citadas por Silva (idem), tais como: análise do legado colonial e formas atuais de imperialismo e como essas influem na construção de identidades; contestação de narrativas sobre as identidades nacionais e raciais, “inventadas” nos contextos da colonização e ainda presentes nos currículos; análises como o “outro” é representado no currículo, se de forma romântica, estereotipada ou superficial (como no dia do índio, da mulher e do negro); contestação à herança epistemológica herdada do colonialismo econômico e cultural. Todas essas contestações resultam numa proposta de currículo descolonizado, que não será formado apenas pelo chamado “*cânon ocidental*” das grandes obras artísticas e literárias ou de um conhecimento científico universal, mas, ao contrário, que inclua “formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade européia dominante” (SILVA, 2007, p. 126). Esta perspectiva, assim como outras tendências curriculares pós-críticas já referendadas, apresenta um relativismo cultural e epistemológico forte.

¹⁵² Como principais características da perspectiva multirreferencial em currículo, portanto, destacam-se: a) a crítica contundente à disciplina; b) se embasa numa heterogeneidade irreduzível, mas articulável intercriticamente; c) se assume ético e politicamente comprometido com a dignidade humana. Macedo entende que um cenário curricular nessa perspectiva “inova política e pedagogicamente na medida em que se institui e se organiza pelo conjunto das relações abertamente disponibilizadas à tensão dialógica como forma de política cultural para se construir a formação” (MACEDO, 2008, p. 84).

¹⁵³ Como destacamos em Santos (2013) e Della Fonte (2010), o conjunto de transformações sociais (crises do capitalismo e nos países do socialismo real) provocou reviravoltas teóricas (de esquerda e de direita) em várias partes do mundo. Apesar das especificidades de cada movimento, apresentavam características comuns.

¹⁵⁴ Entendemos que o fato de as leis estarem permeadas de interesses da classe dominante não retira das mesmas a importância de nos apropriarmos delas como instrumentos de luta.

de Cultura como modos de vida, sem hierarquizar as práticas dos infinitos grupos sociais. Como destaca Silva, nessa perspectiva

[...] não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemologicamente e antropologicamente equivalentes [...] não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra (SILVA, 2007, p. 86).

Multicultural vem, portanto, da multiplicidade de diferenças culturais. Muitos autores dividem o multiculturalismo em duas abordagens principais (SILVA, 2007; MACEDO, 2008): 1) *multiculturalismo liberal ou humanista* e 2) *multiculturalismo crítico ou político*. O primeiro, além de outras características, afirma que as diferenças culturais são múltiplas e por isso precisamos conviver com elas, respeitá-las, tolerá-las e, pacificamente, celebrar a pluralidade, num ambiente democrático. O segundo ainda é dividido em *pós-estruturalista e estruturalista*. O pós-estruturalista entende as diferenças como produtos das relações de poder na sociedade, isto é, quem dispõe de poder, classifica ou nomeia determinadas diferenças como negativas ou positivas. O estruturalista compreende que são processos mais amplos da sociedade (estruturais e econômicos) que produzem as desigualdades, ou seja, uma luta contra a discriminação de determinado grupo social teria que ir além do discurso e buscar soluções concretas para que os excluídos tenham acesso a direitos sociais.

Segundo Canen e Moreira (2001); Silva¹⁵⁵ (2007), os movimentos sociais diversos (de gênero, geração, raça/etnia, dentre outros), desde a gênese do debate sobre multiculturalismo nos Estados Unidos que vem exigindo espaços nos chamados currículos *tradicionais*, criticando determinados excessos cientificistas e supostos conhecimentos universalizantes. Numa perspectiva mais liberal, o currículo teria centralidade na convivência harmoniosa e tolerância entre as culturas. Na perspectiva crítica, principalmente a pós-estruturalista, o currículo teria que mexer nas relações de poder, e o respeito, harmonia e convivência seriam apenas contributos para manutenção das desigualdades. Sendo assim, são os processos de poder que corroboram para que determinadas diferenças sejam boas ou ruins, para serem toleradas ou não. Apesar de existir uma diversidade de interpretações, é possível destacar que uma das características do pós-estruturalismo é essa relativização da “verdade”, ou seja, toda verdade pode ser

¹⁵⁵ Silva tem sido correntemente citado neste trabalho pela influência que o autor tem exercido no debate curricular no Brasil.

produzida/construída culturalmente, nas relações de poder. Em termos curriculares a própria verdade ou universalidade do conteúdo curricular é questionada.

Dentre as principais críticas a um currículo nessa perspectiva, Silva (2007) destaca que tem vindo com mais frequência de setores conservadores da sociedade que condenam o movimento como principal motivo para destruição dos valores familiares cristãos, da identidade nacional e da herança cultural. Dos setores tidos como mais progressistas, a crítica enfatiza que “a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional e comum, com implicações políticas regressivas” (idem, p. 89).

Na perspectiva do multiculturalismo pós-estruturalista, todo e qualquer universalismo é suspenso, posto em questão, relativizado, para centrar-se nas relações de poder. Assim, os conhecimentos universais são entendidos como conhecimentos de grupos dominantes e todo currículo precisa ser transformado. Questões de gênero, raça, sexualidade e diferenças culturais precisam fazer parte desse documento. “A questão do universalismo e do relativismo deixa, assim, de ser epistemológica para ser política” (SILVA, 2007, p. 90). Como o próprio Silva (idem) reconhece, o multiculturalismo tem sido entendido como um movimento de *forte relativismo*, tanto que é uma característica bastante criticada.

Como já ressaltamos, o multiculturalismo é dominante nos documentos oficiais do MEC (e nos documentos de organizações internacionais), mas vale salientar que todas as tendências curriculares intituladas “pós” se influenciam mutuamente. Em comum, destacam-se os relativismos culturais e epistemológicos e uma negação irredutível da ciência/do conhecimento universal.

Para Della Fonte (2010) algumas críticas da “Agenda Pós-Moderna” com relação à diversidade trouxeram pontos positivos para o debate contemporâneo

Não se pode ignorar que posições como essas trouxeram à tona temas considerados menores na discussão da tradição da esquerda (gênero, etnia...). Também reconheço que suas motivações antirracistas e igualitárias tencionam a idéia de uma ciência pura que, em sua pretensa neutralidade, se alia a poderes dominantes e naturaliza relações sociais hierárquicas de gênero, classe, casta, raça (DELLA FONTE, 2010, pp. 44-45).

A principal contradição dessa Agenda ou ponto negativo, segundo a autora, está em outra questão:

ao abrir mão de qualquer princípio universal, aniquila-se a base para a defesa da diversidade e da pluralidade. Cai-se em situação semelhante

àquela denunciada por Marx em relação à luta dos judeus pela emancipação política¹⁵⁶. Além disso, podemos pensar nos impasses políticos que a noção de um sujeito fluido e fragmentado traz: impede a constituição de laços de solidariedade para além de resistências locais e, assim, mina ações coletivas amplas [...] (DELLA FONTE, 2010, p.45).

A partir desse debate geral é possível sintetizar na sequência as tendências curriculares dominantes no Brasil.

3.4.1. Tendências curriculares dominantes no Brasil

Os estudos de curriculistas nos Estados Unidos influenciaram as preocupações sobre currículo no Brasil desde início do século XX (MOREIRA, 2005; MACEDO, 2008; LOPES & MACEDO, 2005). Contribuições de pesquisas realizadas também por sociólogos ingleses (NSE) e por estudiosos franceses foram ganhando espaço. Essas pesquisas começaram a adentrar ao Brasil ainda na década de 1960 e foram se intensificando em décadas subsequentes. Quem faz o currículo e a quem serve os conteúdos curriculares faziam parte dos problemas das pesquisas críticas daquele período.

Final da década de 1970, duas tendências críticas ganharam espaço, apesar de demonstrarem um maior interesse pelo debate sobre Educação de forma geral. Ainda sob o regime militar, os estudos contestavam leis, diretrizes e currículos autoritários/tecnicistas vigentes, ancorados em ideias progressistas e possibilidades de abertura democrática. Apesar de tímidos com relação à influência de teóricos estrangeiros, o Movimento de Educação Popular liderado por Paulo Freire e as pesquisas da Pedagogia Histórico-Crítica, lideradas por Dermeval Saviani¹⁵⁷ estavam na pauta no debate nacional (BERTICELLI, 2005; MOREIRA, 2005).

No Brasil dos anos 1980 e 1990 praticamente os estudos estavam centrados entre os “neos” e os “pós”. Até os anos de 1980 havia uma maior quantidade de pesquisadores denominados “os neos”, e que mantinham certa relação com abordagens estruturais, neomarxistas e *teoria crítica*¹⁵⁸. A partir dos anos 1990¹⁵⁹, com maior visibilidade, muitos

¹⁵⁶ Sobre esse quesito, ver o conceito de emancipação humana em Marx já apontado em capítulos anteriores.

¹⁵⁷ Apesar de a maioria dos pesquisadores em currículo considerar Saviani como teórico crítico, situaremos o autor numa perspectiva marxista em currículo no próximo tópico, vez que os críticos das décadas de 1970/1980 eram crítico-reprodutivistas e não coadunam com a Pedagogia Histórico-Crítica em várias questões, principalmente com relação à importância da apropriação do conhecimento elaborado pela classe trabalhadora (MALANCHEN, 2014).

¹⁵⁸ Em linhas gerais, os marcos fundamentais do debate curricular crítico no Brasil: 1) a publicação do artigo de José Luiz Domingues em 1986, intitulado “*Interesses Humanos e Paradigmas Curriculares*”, o qual fazia

pesquisadores denominados “*pós*” sugeriram com contribuições de movimentos teóricos relacionados à “Agenda Pós-Moderna”. A partir de 1995, as vertentes “*pós*” passaram a ser cada vez mais presentes nas pesquisas no Brasil, e a chamada *teoria crítica* passa a ser vista num momento de crise. Quando pesquisadores críticos dos EUA começam a rever suas teorizações, reconhecendo contribuições pós-modernas, pós-estruturais e dos estudos culturais, pesquisadores no Brasil passam a seguir o mesmo caminho (MOREIRA, 2005).

Com base em Berticelli (2005) e em Lopes e Macedo (2005)¹⁶⁰, o debate curricular no Brasil pode ser organizado em diferentes períodos históricos:

- 1) *De 1920 a 1980*: a pesquisa em currículo no Brasil tinha diretamente influência estrangeira, principalmente de pesquisadores não-críticos dos EUA;
- 2) *Década de 1980*: as lutas pela redemocratização em meio aos conflitos acirrados entre EUA e Ex-URSS, com enfraquecimento deste último possibilitam o embate entre referenciais marxistas, bem como a influência de teóricos Ingleses (NSE), também autores estadunidenses críticos e alguns autores franceses;
- 3) *Década de 1990 (primeira metade)*: as pesquisas nesse período iniciam com influências múltiplas, depois vai centrando-se no enfoque sociológico, nas relações de poder e nos debates políticos, contrapondo de certa forma as abordagens mais técnicas-administrativas e as influências da psicologia. As referências quase que na totalidade eram estrangeiras, com exceção de alguns autores como Paulo Freire e Dermeval Saviani.
- 4) *Década de 1990¹⁶¹ (segunda metade)*: começa a surgir um debate sobre as múltiplas referências na teoria curricular, ou multirreferencialidade. A “Agenda

a crítica ao currículo formal-prescrito de Ralph Tyler (MOREIRA, 2005; BERTICELLI, 2005); 2) as atividades do GT de Currículo da ANPEd iniciados em 1986 (MOREIRA, 2005); 3) a publicação do artigo de Tomaz Tadeu da Silva “O que produz e o que reproduz em educação” em 1992, o qual analisa contribuições da teoria crítica na formulação dos currículos (idem); 4) Os estudos de Antônio Flávio Moreira foram inspiradores a partir de 1988, quando defende sua tese e posteriormente publica um livro, possibilitando uma maior divulgação de autores críticos estrangeiros no Brasil (BERTICELLI, 2005). Esses autores, frequentemente intitulados de críticos, com base em análises de Saviani (2009), eram crítico-reprodutivistas.

¹⁵⁹ O rompimento com a ditadura militar e ao mesmo tempo em que vivíamos um período de enfraquecimento do chamado “socialismo real” no mundo, foram acontecimentos marcantes nas reviravoltas teóricas de muitos pesquisadores.

¹⁶⁰ Lopes e Macedo (2005) classificam os debates sobre currículo no Brasil até a década de 1990 praticamente da mesma forma que Moreira (2005) o faz com o percurso da *chamada teoria crítica* nos EUA.

¹⁶¹ A década de 1990 é marcada pela ascensão de políticas neoliberais no Brasil. Primeiro com o Governo Collor, depois com FHC. Mais informações consultar o livro Política Educacional, de Eneida Oto Shiroma; Maria Célia M. de Moraes e Olinda Evangelista, especialmente o Capítulo III “A Reforma como política educacional dos anos 1990”.

Pós-Moderna” ganha centralidade, misturando outras perspectivas (inclusive marxistas), produzindo teorizações híbridas.

As pesquisas de Antônio Flávio Moreira¹⁶², bem como os estudos de Tomaz Tadeu da Silva¹⁶³, são destaques no campo curricular brasileiro. Esses autores, ainda quando tinham bases na teoria crítica, já demonstravam certo interesse pelas contestações pós-modernas e pós-estruturalistas. Num texto que virou referência, escrito a duas mãos sobre a *Teoria Crítica*, com algumas emergências destacadas pelos autores para repensar o currículo: o questionamento à disciplinaridade; a noção de conhecimento e os chamados excessos iluministas. Em suas palavras:

O currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais (...) essa disciplinaridade constitui, talvez, o núcleo que primeiro deva ser atacado em uma estratégia de desconstrução da organização curricular existente (...) **é necessário que os analistas críticos se tornem menos escolares e mais culturais** (...) **coloca em questão o papel das grandes narrativas e da noção de razão e racionalidade** que têm sido centrais ao projeto cognitivo moderno e, derivadamente, àquilo que entendemos como conhecimento educacional (MOREIRA; SILVA, 2008, pp. 32-34, grifo nosso).

Quase que por unanimidade, as chamadas teorizações críticas dessa época (com poucas exceções) passaram a desconfiar *radicalmente* de tudo que compunham o currículo: a organização, as disciplinas, os conteúdos culturais, os excessos racionalistas etc. Muitos pesquisadores, como os próprios Moreira e Silva, ressaltavam que a teoria crítica ainda

¹⁶² Antônio Flávio Moreira é um pesquisador de grande reconhecimento no Brasil nos Estudos em Currículo, coordena na Universidade Federal do Rio de Janeiro um núcleo de pesquisa desde a década de 1980. Nos primeiros anos pesquisou a formação do pensamento curricular no Brasil, com bastante influência dos teóricos críticos estadunidenses principalmente (Henry Giroux e Michael Apple), a partir da década de 1990 ampliou suas análises para “ensino de currículo nas universidades”, com influências de Garcia Canclini sobre hibridismo cultural e globalização. Os estudos recentes do grupo coordenado por Moreira “tem buscado analisar como a temática do multiculturalismo tem penetrado na produção brasileira de currículo, trabalhando fundamentalmente com o conceito de hibridismo e introduzindo preocupações com a discussão sobre identidade” (LOPES; MACEDO, 2005, p. 41).

¹⁶³ Tomaz Tadeu da Silva tem sido outra referência nos estudos de currículo no Brasil, liderando Grupos de Estudos na UFRGS desde a década de 1990. Nos primeiros anos, Silva trazia influências da teoria crítica, com uma negação contundente ao pós-modernismo, o que foi se modificando a partir de uma análise crítica do seu próprio referencial, propondo inclusive uma reviravolta nas suas concepções. Para Lopes e Macedo (2005) Silva atualmente defende uma perspectiva híbrida, pois, apesar de considerar uma quantidade de rupturas na teoria crítica, não negligencia algumas das suas contribuições, de outro lado não nega as problematizações do pós-estruturalismo. Conforme Newton Duarte (2011) Tomaz Tadeu da Silva, quando se afirmava crítico, era crítico-reprodutivista, e ao buscar misturar essas influências anteriores com perspectivas pós-modernas/pós-estruturalistas, acabou defendendo concepções de currículo centrado na valorização do cotidiano do aluno.

tinha muito que contribuir com a teoria curricular¹⁶⁴, todavia, não negavam as contestações pós-críticas, tanto que o primeiro foi articulando seus estudos ao multiculturalismo e o segundo ao pós-estruturalismo. Mesmo sendo de correntes teóricas diferentes, em geral, os autores reclamam que há uma necessidade de diálogo entre as teorias críticas e pós-críticas para se chegar a consensos ou hibridismos teóricos que corroborem para pensar currículos pautados na realidade complexa em que vivenciamos na atualidade (ou nas diferentes realidades).

Concordam com esse *diálogo* o próprio Macedo (2008) ao afirmar que os teóricos críticos reconhecem contribuições do movimento pós-moderno e pós-estruturalista, mesmo que em alguns casos neguem seus excessos discursivos. Enquanto Moreira (2005) defende que os críticos precisam buscar este contato das teorias/tendências com a *prática escolar*, uma vez que os períodos de crise são momentos em que é preciso adentrar-se na prática (sem negar a teoria), na construção de políticas e projetos educacionais, dos sistemas escolares, de atividades de ensino, de pesquisas e nos diversos espaços educativos e culturais. Ou mais fortemente como destaca Sacristán (2013), ao afirmar que como a sociedade atual é dinâmica, plural e complexa, a teoria curricular está “condenada ao pacto”, ou seja, “no plano da educação, exige respostas flexíveis, com diálogo e certa dose de *relativismo*”¹⁶⁵ (SACRISTAN, 2013, p. 29, grifo nosso).

Em entrevista de Lopes e Macedo (2006) a William Pinar, publicada na primeira parte do livro “Políticas de Currículo em Múltiplos Contextos”, Pinar ressalta em suas pesquisas a *nível mundial* que o processo de internacionalização do campo já aconteceu. Estes estudos estão contidos no *Handbook* (Manual de Ensaio), publicado em parceria com a Associação Internacional para o Avanço dos Estudos do Currículo. Segundo o autor, em todos os países do mundo há pesquisadores preocupados nas temáticas relacionadas a currículo. Nos EUA, por exemplo, os Estudos Culturais tem ganhado terreno, enquanto as críticas às chamadas reformas neoliberais da educação tem estado presente em diversos países. De acordo com Sacristán (2013) esse interesse crescente pelos estudos sobre currículo, na Espanha especialmente¹⁶⁶, tem conquistando tanta atenção justamente por

¹⁶⁴ Há autores críticos que, mesmo se influenciando pela “Agenda Pós-Moderna”, consideram que a crítica à sociedade de classe e desnaturalização do currículo tecnicista tem sido avanços importantes nas análises da teoria crítica.

¹⁶⁵ Como já demonstramos nesse capítulo por várias vezes, o diálogo entre teorias antagônicas no campo do currículo não é algo tão simples.

¹⁶⁶ As pesquisas no ISBN espanhol revelam que de 1983 até 2007 o termo currículo ganhou centralidade, com ênfase na década de 1990. As principais linhas de pesquisa naquele país: 1) Pesquisas na Sociologia do Currículo, buscando identificar quais valores estão implícitos nos currículos dominantes; 2) Pesquisas na

este ser um campo que trabalha com algo que parece está bem perto das práticas educacionais.

Ao pesquisar no Google Books em 2013, quantos verbetes aparecem envolvendo o tema currículo só na Espanha, Sacristán (idem) revela mais de 60 mil resultados. Ao pesquisarmos no mesmo site de busca no Brasil, em abril de 2014, apenas com a palavra-chave “currículo”, encontramos mais de 1 milhão de resultados. Dentre as tendências “pós-críticas” mais encontradas naquele momento é possível citar: “currículo e estudos culturais” em primeiro lugar com quase 7500 resultados; “currículo e multiculturalismo” em segundo com aproximadamente 2500 resultados e “currículo e pós-modernismo” em terceiro com quase 1500 resultados. Acreditamos que esses são dados dinâmicos e insuficientes que sozinhos não revelam a realidade, todavia, apresentam um quadro parcial das pesquisas e publicações no Brasil na contemporaneidade.

Essa significativa produção teórica foi uma das justificativas para Ferreira e Grahl (2013) publicarem no artigo “A Produção Científica de Currículo no Brasil e as Políticas Curriculares: Tendências e Desafios” um resultado parcial das análises que as mesmas vêm desenvolvendo acerca da produção de teses do Banco da Capes de 2000-2010 sobre o tema. Segundo as próprias autoras, foram mapeadas e tabuladas 402 teses das diversas regiões do país. Algumas revelações da pesquisa são: 1) as produções sobre o tema foram aumentando no final da década por incentivo governamental; 2) na região nordeste foram encontradas 29 teses no período pesquisado; na região centro-oeste 14 teses; na região sudeste 231 teses; na região sul 108 teses; 3) só as regiões sul e sudeste somam 84% das teses registradas no Banco da Capes no período pesquisado¹⁶⁷. Segundo as mesmas autoras:

A tendência mais evidente é a dispersão que caracteriza a chamada pós-modernidade. São tratados temas, os mais variados e sem nenhuma política de conscientização das prioridades sobre currículo, planejamento curricular, políticas curriculares e avaliação curricular e, tampouco sobre gestão do currículo. Pode-se afirmar que não existem prioridades comuns ao nível da produção sobre currículo em todo o país além dos princípios constitucionais e dos princípios da LDBED defendidos de

História do Currículo, apesar de incipientes, estão ganhando espaço no cenário espanhol; 3) Pesquisas que criticam a racionalidade moderna, as quais têm posto em evidência suas carências e a ocultação de muitas culturas e grupos sociais; 4) Pesquisas que trazem como tema o conhecimento escolar; 5) Pesquisas que parte de uma perspectiva centrada no desenvolvimento individual, os interesses do aluno e os significados subjetivos da cultura (SACRISTÁN, 2013). Esta última é a área de interesse de Sacristán.

¹⁶⁷ Importante destacar que essa concentração de teses nas regiões sul e sudeste retrata onde estão localizados, em sua maioria, os Programas de Mestrado e Doutorado do país.

forma mais ou menos enfática nas teses (FERREIRA; GRAHL, 2013, p. 17, grifo nosso).

A dose de relativismo e ecletismo teórico frequentes nas teorizações mais recentes sobre currículo no Brasil¹⁶⁸ somadas as investigações de Ferreira e Grahl (2013) talvez mostrem um retrato parcial das tendências no Brasil. A tese de Lopes e Macedo (2005), por exemplo, em acordo com vários autores, se propõe a comprovar certo hibridismo teórico no campo curricular brasileiro na contemporaneidade. Como tendência dominante na atualidade, em acordo com Berticelli (2005), as mesmas autoras destacam que há um interesse maior pelos *estudos culturais* e *multiculturalismo*, mas com influências diversas tanto da pós-modernidade, quanto do pós-estruturalismo. Parece unânime entre os pesquisadores do currículo, a hegemonia do multiculturalismo nos debates curriculares, a nível mundial se analisarmos documentos da UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, como o fez Malanchen (2014).

Num debate com a Professora Regina Leite Garcia, o próprio Moreira (2008) reconhece que os diferentes pesquisadores têm feito análises reveladoras na teoria curricular, ajudando inclusive a desvendar os interesses de classe social e relações de poder por trás dos currículos, todavia não tem sido suficiente para pensar como professores/as podem enfrentar na prática educativa essas relações. Além disso, o mesmo autor lembra que nas últimas décadas o debate se multiplicou de tal forma que há momentos em que não se sabe mais o que ele significa. Há visões tão amplas que entende currículo como “tudo” que acontece dentro e fora da escola, essas concepções prejudicam a ação educativa, uma vez que o currículo escolar tem uma especificidade totalmente diferente dos currículos extra-escolares¹⁶⁹ (shopping, TV etc.).

Concordemos com Sacristán (2013) ao afirmar que o interesse pelo debate curricular tem crescido bastante pelo fato deste estar bem próximo da realidade educacional, todavia, em meio a esse turbilhão de interesses temos visto surgir vertentes inspiradas em irracionalismos e relativismos de todos os tipos que se colocam bem distantes da especificidade da educação escolar. Retomar o debate sobre a especificidade curricular torna-se imperativo. Nesse sentido, com base em nossos estudos iniciais da

¹⁶⁸ Os ecletismos fazem parte do debate teórico, todavia há de considerarmos que muitos das tendências pós-críticas contestam as bases das formulações modernas, inclusive as principais teses do marxismo, o que torna este diálogo apontando pelos autores como algo não tão tranquilo.

¹⁶⁹ Vide tópico “A pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia” do livro Documentos de Identidade – Uma Introdução às Teorias do Currículo, Tomaz Tadeu da Silva, 2007.

Pedagogia Histórico-Crítica e de seus colaboradores, esboçaremos a seguir *uma perspectiva marxista em currículo*, mesmo de forma introdutória.

3.5. Esboço de uma teoria marxista em currículo: primeiras aproximações

Silva (2007), Moreira (2005), Lopes e Macedo (2005), quando tratam da Pedagogia Histórico-Crítica, embasam-se nos primeiros escritos de Dermeval Saviani¹⁷⁰ e o fazem em poucos parágrafos, situando suas contribuições no debate educacional da década de 1980 (no máximo início de 1990), ora apresentado-a como contraponto a Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire), ora comparando-a com perspectivas conservadoras e elitistas, sem maior influência no campo do currículo, mesmo reconhecendo seu caráter crítico. Em todos os casos, a abordagem anunciada por Saviani tem sido incluída no bojo das teorias críticas. Optamos por aproximar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica a um *esboço de uma teoria marxista em currículo*, segundo Malanchen (2014).

Vale destacar que, conforme Saviani ressaltou no II *Seminário Nacional sobre Educação no Campo*, realizado na UFSCar/SP em 2013, suas pesquisas não tiveram como

¹⁷⁰ Diana Gonçalves Vidal publicou em 2011 “Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador”, com uma diversidade de textos, inclusive com alguns artigos inéditos do autor. O livro registra desde as primeiras produções de Saviani no final da década de 1960 até pesquisas mais recentes na década de 2000. Pela importância que tem o filósofo-educador, com seus mais de 40 anos dedicados à educação, apresentamos um resumo dessa trajetória com base no artigo introdutório de Vidal, intitulado “Um educador nas tramas da história: docência, pesquisa e militância em educação”. Vidal divide a trajetória de Saviani nos seguintes momentos: 1) *Professor de Cursos de Pós-Graduação na década de 1970*: há destaque para o apoio de Saviani na criação do mestrado (1971) e doutorado (1978) em Filosofia da Educação da PUC/SP, orientando um conjunto de intelectuais que são ainda hoje referências na análise da realidade educacional brasileira, tais como Betty Antunes de Oliveira, Paolo Nosella, José Carlos Libâneo, Gaudêncio Frigotto e Paulo Ghiraldelli Jr. Grande parte dos pesquisadores orientados por Saviani contribuiu para a fundação de importantes instituições de pesquisa no Brasil (ANPEd, CEDES, ANDE), ainda na época da ditadura militar; 2) *Início das pesquisas de fontes documentos primários sobre história da educação brasileira na década de 1980*: Além de coordenar grupos sobre “Estudos Marxistas em Educação” e influenciar o surgimento de fóruns estaduais e nacionais, orientou as teses de doutorado de Guacira Lopes Louro, Gilberto Luiz Alves, José Lombardi, etc. Publicou em 1980 “Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica”, em 1983 “Escola e Democracia” e em 1986 defendeu sua tese de livre docência “O Congresso Nacional e a Educação Brasileira”. Com base para suas pesquisas sobre história da educação, em 1991 criou o grupo de pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”; 3) *Fortalecimento dos grupos de estudo em todo Brasil na década de 1990*: Além da participação de Saviani na organização dos Congressos Ibero-Americanos e Luso-Americanos sobre Educação, a partir da mobilização de historiadores em todo o Brasil, contribui para a criação da “Sociedade Brasileira de História da Educação” em 1999. Publicou também “Política e Educação no Brasil” em 1987 (tese de livre docência); “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” em 1991 e “A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas” em 1997; 4) *Continuação das pesquisas nos anos 2000*: depois de mais de cinco anos de pesquisa, publicou “História das Ideias Pedagógicas no Brasil em 2007”; “Pedagogia no Brasil: história e teoria” em 2008 e PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação em 2009 (VIDAL, 2011). Mesmo reconhecendo nossos limites teóricos acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, com base em estudos iniciais, podemos inferir que Dermeval Saviani é um filósofo de profundidade, fortemente comprometido com a superação da sociedade capitalista.

objetivo principal teorizar sobre currículo, apesar de que, ao fazer uma crítica à educação formal, pautada em um rigoroso estudo, conseqüentemente estaria fazendo uma crítica aos currículos que fundamentavam certas tendências pedagógicas, além disso, tem afirmado que a Pedagogia Histórico-Crítica não é uma Pedagogia de Saviani, mas que, além de estar em processo de elaboração, desde o início tem sido fruto do trabalho coletivo (SAVIANI, 2012; MALANCHEN, 2014; LIRA; SANTOS, s/d¹⁷¹). Assim, consideramos nesta dissertação não só elaborações de Saviani, mas também pesquisas de Duarte, Malanchen, Santos etc. Inferimos que esta teoria, mesmo com limites objetivos na sociedade atual¹⁷², pode contribuir de alguma forma para a Educação do Campo, sem desconsideramos outras possibilidades da Pedagogia Socialista.

A gênese da Pedagogia Histórico-Crítica se deu ainda no contexto da ditadura militar brasileira, no final da década de setenta. Naquele período existia uma forte presença da pedagogia tecnicista em todos os níveis de ensino; contra o tecnicismo surgia um conjunto de pesquisas que contestava os exageros oficiais. De um lado as não-críticas, representadas ou pelo otimismo oficial que reificava o papel da escola na formação aligeirada para o mercado ou alternativas escolanovistas; de outro lado as abordagens críticas, mas bastante pessimistas com relação ao papel da educação na sociedade em crise.

Segundo Saviani (2009b; 2011a; 2012) essas teorias chamadas de críticas eram crítico-reprodutivistas, pois, mesmo questionando a perspectiva oficial e as contradições do capitalismo, não viam na educação nenhuma possibilidade de lutar contra o sistema, a não ser por fora da escola, esta só contribuiria para a reprodução social. Saviani se propunha naquele momento a apresentar uma síntese inicial que superasse o otimismo oficial (ou alternativas escolanovistas) e o pessimismo crítico, assim objetivava uma teoria pedagógica que desse *um instrumento de luta* para a classe trabalhadora por dentro da escola.

Em 1979 essa tendência começa a ser debatida¹⁷³ e já é possível verificar uma preocupação no livro “Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica”, publicado

¹⁷¹ Artigo de Cláudio Lira e Cláudio Félix dos Santos intitulado “A Pedagogia Histórico-Crítica e Crítico Superadora” (*não publicado*).

¹⁷² No Capítulo V “A Materialidade da Ação Pedagógica e os Desafios da PHC”, publicado em “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, Saviani (2012) destaca os principais desafios para a materialidade da teoria, que são: a) ausência de um sistema nacional de ensino no Brasil; b) organização escolar baseada em uma ou várias teorias; c) o problema da descontinuidade das políticas públicas no Brasil. Para o autor, essas são questões objetivas que impõe limites que devem ser considerados.

¹⁷³ No artigo “Antecedentes, Origem e Desenvolvimento da PHC”, publicado em “Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos”, Saviani (2011c) destaca que desde 1967, como professor de história e filosofia da educação

em 1980 e que por várias vezes aponta para uma teoria que estivesse pautada na realidade educacional brasileira, mas que fosse dialética. No Capítulo XVI “Educação Brasileira Contemporânea: Obstáculos, Impasses e Superação” o autor reforça a necessidade de

[...] avançar em direção a uma teoria da educação que dê conta do mecanismo contraditório em que funcionam a educação e a escola na sociedade capitalista. Captando essas contradições é que será possível ver quais as possibilidades de articular a escola com os movimentos concretos tendentes a transformar a sociedade (SAVIANI, 2009a, p. 243).

Em “Escola e Democracia”, publicado em 1983¹⁷⁴, Saviani reclama uma pedagogia de inspiração marxista, ora intitulado de pedagogia socialista, ora de crítica não-reprodutivista. Há várias passagens em que o autor chama de pedagogia revolucionária:

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se a sua especificidade, entende que educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2009b, p. 59).

A corrente pedagógica nomeada de “Histórico-Crítica” ou “Pedagogia Histórico-Crítica” foi apresentada pela primeira vez em 1984 em cursos ministrados pelo próprio Saviani (2012). Com base no livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, publicado em 1991 e que se propunha a dar continuidade ao debate iniciado em “Escola e Democracia”, o autor destaca a importância e necessidade da crítica ao capitalismo feita pelas teorias crítico-reprodutivistas, mas nega seu reprodutivismo mecanicista, sugerindo em seu lugar a dimensão histórica¹⁷⁵. Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica, ao tempo em que é *crítica* ao contestar radicalmente o capitalismo, é *histórica* ao apontar que o conhecimento historicamente produzido pela humanidade é uma das formas da classe

que já buscava relação com essa teoria e em 1978 ministrou uma disciplina na primeira turma do doutorado em educação da PUC/SP com o nome de “Teoria da Educação”.

¹⁷⁴ Os primeiros capítulos de “Escola e Democracia” já haviam sido publicados em forma de artigos na Revista da ANDE número 3, em 1982 (SAVIANI, 2011a).

¹⁷⁵ Em debate com Luiz Antônio Cunha, Saviani reconhece que as teorias crítico-reprodutivistas não se propunham a auxiliar práticas pedagógicas dentro da sala de aula, pois eram “teorias sobre a educação” e não “teorias da educação”. Ao contrário dessas últimas que focam em métodos e ações pedagógicas na escola (SAVIANI, 2011a; 2012).

trabalhadora se instrumentalizar para lutar pela transformação da sociedade. A educação escolar ganha centralidade nesse sentido.

As teorias da reprodução e concepções mecanicistas da educação vinham sendo criticadas na França no período em que as chamadas teorias críticas em currículo exerciam forte aceitação dos pesquisadores brasileiros no período da ditadura militar. Com base principalmente nas análises de Vicent Petit “As contradições da reprodução”; de Georges Snyders “Escola, Classe e Luta de Classe”, bem como no estudo dos ensaios de Louis Althusser “Aparelhos Ideológicos do Estado” e de Establet e Baudelot “A Escola Capitalista na França”, Saviani classificou esse conjunto de teorias como crítico-reprodutivistas, como vimos, e, apesar dos limites, essas abordagens superavam a visão reificadora da escola tecnicista, assim, são consideradas como *clássicos da educação* que precisam ser apropriadas pelos educadores e estão na base das formulações da Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, no Capítulo VI “Contextualização Histórica e Teórica da Pedagogia Histórico-Crítica” do livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, Saviani sintetiza os principais fundamentos teórico-filosóficos dessa corrente pedagógica¹⁷⁶:

Quanto às fontes teóricas da pedagogia histórico-crítica, tenho reportado mais frequentemente àquelas de caráter específico e diferenciador. Daí a referência ao materialismo histórico, em cujo âmbito se situam as fontes específicas dessa teoria pedagógica. Mas é importante considerar que essas fontes nos remetem aos clássicos, entendidos aqui em sentido amplo. Com efeito, apenas com a contribuição de Marx não se evidenciaria e não se viabilizaria a formulação da teoria que está sendo proposta. É necessário fazer a discussão com outros clássicos, mesmo porque Marx não trabalhou diretamente, de forma muito elaborada, as questões pedagógicas. Portanto, se queremos extrair uma pedagogia de sua obra, não poderemos ficar no dogmatismo e numa visão muito estreita. Somente será possível formular algo consistente na relação e com a presença dos clássicos. Não apenas com os clássicos da cultura, de modo geral, e da filosofia, em particular, mas também da pedagogia. É necessário ver como os processos pedagógicos se foram explicitando, como as pedagogias se formularam e como as correntes, em especial da pedagogia tradicional e da escola nova surgiram. Essa interlocução com os clássicos é muito importante, incluídos, evidentemente, os autores brasileiros. Tenho insistido e até lamentado que os nossos alunos de pedagogia, de modo especial a partir dos anos 1970, não conheçam os clássicos da nossa história pedagógica como por exemplo Fernando de

¹⁷⁶ A Pedagogia Histórico-Crítica, junto a outras iniciativas como as Pedagogias da “Educação Popular” (Paulo Freire) e da Prática (Oder José dos Santos e Miguel Arroyo) é considerada como uma pedagogia contra-hegemônica na “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, com maior influência de 1980 a 1991, apesar de continuar exercendo um papel de resistência frente as pedagogias dominantes da atualidade (SAVIANI, 2011a).

Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Paulo Freire¹⁷⁷ [...] Finalmente, como fontes específicas da pedagogia histórico-crítica, cabe considerar também os autores que procuraram abordar os problemas pedagógicos a partir das matrizes teóricas do materialismo histórico, representadas, basicamente, por Marx e Gramsci¹⁷⁸. Menciono entre eles, Bogdan Suchodolski¹⁷⁹ [...] Mario Alighiero Manacorda¹⁸⁰ [...] e George Snyders¹⁸¹ [...] situados mais propriamente no âmbito da filosofia da educação. Podemos lembrar nomes do campo da psicopedagogia como os integrantes da “Escola de Vigotski” e da pedagogia como Pistrak¹⁸² [...], Makarenko¹⁸³ [...] (SAVIANI, 2012, pp. 124-125).

Fica clarividente que a concepção de educação escolar para a Pedagogia Histórico-Crítica não nega os clássicos. Assim, como Marx, para compreender a sociedade burguesa não desconsiderou a análise rigorosa dos clássicos da filosofia e da história, além dos principais clássicos da Economia Política, como John Stuart Mill, Adam Smith e David

¹⁷⁷ Em vários trabalhos Saviani destaca como clássicos da educação os livros “Educação como Prática da Liberdade” e “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, importantes referências para estudantes e professores. No que pese as críticas ou aproximações de Paulo Freire ao escolanovismo, Saviani ressalta “[...] alguns analistas viram nessa referência uma crítica negativa quando, em verdade, ela traduz o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira. Com efeito, mais do que classificá-lo como escolanovista, destaca-se aí o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite. Paulo Freire foi, com certeza, um de nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provocava adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia [...] qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da ‘globalização neoliberal’, compõem a massa crescente dos excluídos” (SAVIANI, 2011a, pp. 335-336).

¹⁷⁸ De Antônio Gramsci são referendadas obras como Os Intelectuais e a Organização da Cultura e Concepção Dialética da História (SAVIANI, 2012).

¹⁷⁹ De Bogdan Suchodolski são referendadas obras como Teoria Marxista da Educação; Tratado de Pedagogia; Fundamentos da Pedagogia Socialista; a Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas (SAVIANI, 2012). Não tivemos acesso a nenhuma obra deste autor até o momento.

¹⁸⁰ De Mario Manacorda são referendadas obras como O Princípio Educativo em Gramsci; Marxismo e Educação e Marx e a Pedagogia Moderna (SAVIANI, 2012). Deste autor só tivemos acesso ao livro Marx e a Pedagogia Moderna.

¹⁸¹ De Georges Snyders são referendadas obras como Pedagogia Progressista; Para onde Vão as Pedagogias Não Diretivas? Escola, Classe e Luta de Classes (SAVIANI, 2012). Não tivemos acesso a nenhuma obra deste autor até o momento.

¹⁸² De Pistrak é referendada a obra Fundamentos da Escola do Trabalho (SAVIANI, 2012). Este autor é destacado entre os pedagogos socialistas que influenciaram de algum forma a Educação do Campo. Apesar de não termos estudado este autor neste trabalho, consideramos no conteúdo do capítulo anterior e no item “Currículo e Educação do Campo” deste capítulo que os pedagogos socialistas diferem dos chamados teóricos críticos em currículo.

¹⁸³ De Makarenko são referendadas obras como A Coletividade e a Educação da Personalidade; Problemas da Educação Escolar e Poema Pedagógico (SAVIANI, 2012). O argumento apresentado para Pistrak na nota anterior se aplica a Makarenko. Há pesquisadores brasileiros que tem dedicado esforços na análise das obras dos principais Pedagogos Socialistas e suas possíveis contribuições para a Educação do Campo, como Luiz Carlos de Freitas (FREITAS, 2011).

Ricardo (NETTO; BRAZ, 2012)¹⁸⁴, Saviani considera desde os fundamentos da pedagogia em questão ao conteúdo que deve ser ensinado na escola, a priorização dos clássicos, entendidos como essenciais no trabalho pedagógico¹⁸⁵. Apesar de haver indicação da importância dos clássicos em vários trabalhos (SAVIANI; 2009a; 2012), entendemos que em artigo intitulado “A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica”, Saviani e Duarte (2012) apresentam de forma mais detalhada esse conceito, como veremos a seguir:

[...] se incorporou a noção de “clássico” a idéia de algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de “clássico” como o que é usado nas escolas, nas aulas, nas classes de ensino. Vê-se, então que o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão latina *modus hodiernus*, isto é, “ao modo de hoje”. Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, *clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado*. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. A filosofia, enquanto concepção de mundo, *formula e encaminha a solução dos grandes problemas postos pela época em que ela se constitui*. Como tal, ela contém em si, de forma sintética e conceptualizada, a problemática da época. Por isso, os filósofos que a História reconhece como tais são os grandes intelectuais que conseguiram expressar de forma mais elaborada os problemas das respectivas fases de desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, tornaram-se clássicos, isto é, integram o patrimônio cultural da humanidade, já que suas formulações, embora radicadas numa época determinada, extrapolam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo para as épocas ulteriores. No sentido referido, *o estudo*

¹⁸⁴ “A crítica marxiana à Economia Política não significou a negação teórica dos *clássicos*; significou a sua *superação*, incorporando as suas conquistas, mostrando os seus limites e desconstruindo os seus equívocos. Antes de mais, Marx *historicizou* as categorias manejadas pelos *clássicos*, rompendo com a naturalização que as propunha como eternas; e pôde fazê-lo porque empregou na sua análise um *método novo* (o método crítico-dialético, conhecido como materialismo histórico) [...] por isso, a própria obra marxiana só foi possível pela existência prévia da Economia Política clássica, uma vez que nesta se encontravam elementos que, submetidos a um tratamento historicizante e considerados sob nova perspectiva metodológica, sinalizavam o movimento e o comando do capital” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 37).

¹⁸⁵ Em nosso entendimento é nesse “essencial” do trabalho pedagógico que está incutido a base para a formulação do currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica.

crítico dos grandes filósofos, isto é, dos clássicos da filosofia, é uma via de acesso privilegiada à compreensão da problemática humana, o que tem grande valor educativo, já que a educação não é outra coisa senão o processo pelo meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano (SAVIANI; DUARTE, 2012, pp. 30-31, grifo nosso).

Essas análises de Saviani e Duarte são bastante contundentes para o nosso trabalho. Não sendo possível discorrer sobre a sua totalidade, destacamos pelo menos três momentos que nos ajudam a pensar a educação e conseqüentemente o currículo:

A) A primeira passagem é a afirmação de que “*clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado*”. Essa constatação justifica o porquê de seguirmos a orientação de Malanchen (2014) com relação aos “primeiros Estudos sobre Currículo” que na maioria das pesquisas recebem o nome de tendências tradicionais em currículo. Como destacam Saviani e Duarte, tradicional tem sido sinônimo de ultrapassado e os clássicos não envelhecem, mesmo sujeito às críticas, são sínteses fundamentais para o processo educativo, assim são patrimônios históricos da humanidade, apesar do capitalismo negligenciar isso para classe trabalhadora¹⁸⁶;

B) A segunda passagem diz respeito ao conceito de trabalho educativo que para os autores “*não é outra coisa senão o processo pelo meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano*”. Mesmo reconhecendo que o conhecimento não é neutro, para a Pedagogia Histórico-Crítica o *interesse* não tira a objetividade/universalidade de o conhecimento explicar a realidade, assim pré-requisito para o desenvolvimento do gênero humano. De outro modo, para se conhecer a realidade concreta e promover o desenvolvimento humano, agindo de forma intencional e com objetivos claros, será necessária a escola, que tem como especificidade possibilitar aos trabalhadores o acesso aos clássicos como instrumentos de luta, pois “quando mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os *meios* de

¹⁸⁶ Como ressaltou Saviani várias vezes “Educação como Prática da Liberdade” e “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire são considerados clássicos da educação, bem como os precursores da Educação no Brasil, desde os Jesuítas aos intelectuais da Escola Nova, até pesquisadores das teorias crítico-reprodutivistas. Evidencia-se que clássico não é necessariamente aquilo que é novo ou antigo, mas aquilo que resiste ao tempo. Entendemos que as pedagogias contra-hegemônicas, da forma que foram classificadas por Saviani em “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” (2011a) são clássicos da história da educação brasileira. Ali o autor inclui não somente a Pedagogia Histórico-Crítica, mas, também, um conjunto de autores da Pedagogia da “Educação Popular”, autores da Pedagogia da Prática tendo Miguel Arroyo como principal referência e perspectivas como a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos tendo Carlos Libâneo como referência. Em nosso entendimento, a Educação do Campo na atualidade já tem um conjunto de documentos/pesquisas/teses que já podem ser consideradas como clássicos da educação, com destaque para A Pedagogia do Movimento Sem Terra de Roseli Caldart; o Dicionário da Educação do Campo etc.

que dispomos para agir sobre ela” (SAVIANI, 2009a, p. 61). Para Saviani (idem), desde a origem da instituição escolar é clássico trabalhar com o conhecimento sistematizado e na atualidade a escola é um dos principais espaços onde a classe trabalhadora pode ter acesso a esse saber de forma mais complexa e organizada. Evidente que historicamente a educação escolar para os trabalhadores tem sido indiferente a essa questão e o caráter “escolástico”, às vezes chamado de “conteudista” tem sido bastante contestado, tanto pelos primeiros estudos em currículo, quanto pelas chamadas teorias críticas ou pós-críticas.

C) A terceira passagem é a de que o clássico está diretamente relacionado “a *solução dos grandes problemas postos pela época*” ou “*via de acesso privilegiada à compreensão da problemática humana*”. Em nosso entendimento essa é uma questão fundamental para educação, principalmente se essa for entendida como “atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 2009b, p. 66).

Evidencia-se, portanto, que a questão não é cultivar os clássicos pelos clássicos, o conhecimento pelo conhecimento, a filosofia pela filosofia, a erudição pela erudição, a ciência pela ciência, todavia, ao contrário, trata-se de refletir os problemas fundamentais do homem na atualidade fazendo do saber objetivo instrumento de luta histórica (SAVIANI, 2009a). Em outras palavras, não se trata de estudar escolasticamente ou por vaidade intelectual, contudo estudar para entender a realidade concreta e transformá-la¹⁸⁷ ou pelo menos contribuir para isso. Com base em Malanchen (2014)

A defesa feita pela Pedagogia Histórico-Crítica da socialização pela escola dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais ricas e desenvolvidas nada tem a ver com algum cultivo da erudição por si mesma. Muito menos significa uma atitude ingênua perante as contradições históricas que se refletem nos conhecimentos. Trata-se, como vimos, do reconhecimento da necessidade desses conhecimentos para que os indivíduos possam tomar suas vidas e os rumos da sociedade em suas mãos (MALANCHEN, 2014, p. 143).

Assim como Marx, à luz do seu método, ao se apropriar dos clássicos para compreender a sociedade burguesa tinha como objetivo mais do que uma constatação ou elucubrações teóricas, mais do que erudição, Marx queria revelar contradições que pudessem contribuir para a luta dos trabalhadores na superação da sociedade capitalista. Assim, até para negar ou superar os clássicos, torna-se imprescindível conhecê-los, de

¹⁸⁷ Não existe o momento do estudo separado do momento de prática social, essas se relacionam dialeticamente.

outro modo, como infere Saviani (2012), para ser crítico, a apropriação das formas mais complexas do saber é um pré-requisito muito importante.

Essa preocupação com o saber elaborado na educação escolar difere bastante das abordagens que se fundamentam no conceito antropológico de cultura, isto é, no relativismo cultural, principalmente como vimos nas tendências pedagógicas sob a égide da “Agenda Pós-Moderna” (MORAES, 1996; DELLA FONTE, 2010) e fortemente presente nas Diretrizes Curriculares e documentos oficiais das últimas décadas (MARSIGLIA, 2012; MALANCHEN, 2014). Isso quer dizer que em muitas dessas tendências as manifestações culturais são ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo e o saber elaborado ou é negligenciado ou é secundarizado, às vezes considerado invasor e opressor.

Em nossa hipótese de pesquisa¹⁸⁸ apresentada na *Introdução* deste trabalho, já está contida uma concepção de cultura que não se reduz às manifestações culturais, apesar de entendê-las como importantes no processo pedagógico. Ao invés disso, considera os clássicos como conquistas culturais, frutos do trabalho humano na história. Não é objetivo deste tópico discorrer sobre como a cultura é produzida pela atividade humana¹⁸⁹, não só pelas nossas limitações teóricas no momento, como também pela complexidade que envolve a questão. Importa-nos concordar com a concepção de cultura apresentada por Álvaro Vieira Pinto, referendada em mais de um trabalho de Saviani (2009a; 2013) e presente na tese de Malanchen (2014)

[...] a cultura aparece-lhe, no estado atual, como um infinito complexo de conhecimentos científicos, de criações artísticas, de operações técnicas, de fabricação de objetos, máquinas, artefatos e mil outros produtos da inteligência humana, e não sabe como unificar todo esse mundo de entidades, subjetivas uma e objetivas outras, de modo a dar a explicação coerente que uma num ponto de vista esclarecedor toda essa extrema e diversificada multiplicidade (PINTO, 1969 *apud* SAVIANI, 2013, p. 39).

¹⁸⁸ Hipótese de pesquisa: apesar dos avanços nas conquistas, os municípios que afirmam seguir as orientações das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, que engloba várias questões, estão se apegando a propostas curriculares que se alicerçam apenas em especificidades culturais do campo e não aprofundam (ou secundarizam) a importância dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que adquiriram caráter clássico e universal na medida em que oportunizaram avanços consideráveis para a humanidade, estejam os indivíduos no campo ou na cidade, apesar das contradições e limites histórico-sociais inerentes ao modo do capital organizar a vida. Seria esse o caso da Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Território Velho Chico?

¹⁸⁹ Para aprofundamentos, sugerimos a leitura do Capítulo III da tese de Malanchen (2014) “*A produção e a universalização da cultura na teoria marxista*”.

Com base nos estudos de Malanchen (2014), a concepção de cultura numa perspectiva marxista tem as seguintes características:

[...] a) É resultado do trabalho, isto é, da ação do ser humano sobre a natureza e, portanto, define-se como cultura material; b) Juntamente com a cultura material se formam os elementos que compõem a cultura não material ou simbólica, como a linguagem, as ideias, a ciência, a filosofia e a arte; c) a ciência, a arte e a filosofia, dessa forma, são uma parte da cultura, e não podem ser confundidas como seu sinônimo; d) a apropriação da cultura é sempre um processo educativo, ou seja, é necessária a existência de mediações para que a mesma seja transmitida e apropriada no processo de humanização (MALANCHEN, 2014, p. 117).

A educação escolar é a forma dominante de educação na sociedade e tem como especificidade o trabalho com os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos (SAVIANI, 2012; 2013¹⁹⁰). Não se trata de desconsiderar a importância das manifestações culturais e nem transformá-las em sinônimos do conhecimento sistematizado, porém entendê-las como um momento do processo pedagógico, não como um fim em si mesmo, pois, se a escola servir apenas para legitimar as manifestações culturais apreendidas no cotidiano, pode tornar-se desnecessária. Além do mais, não entendemos que a apropriação do conhecimento sistematizado “destrua” as manifestações culturais, ao contrário, é essa apropriação que possibilita novas sínteses e avanços no desenvolvimento do gênero humano¹⁹¹. Quem mais tem destruído ou modificado profundamente as manifestações culturais não tem sido a escola, vez que essa tem se esvaziado cada vez mais, ao contrário, são as indústrias de comunicação sob a égide do capitalismo globalizado que, mesmo sem pedir licença, adentram campos, periferias e centros.

Se observarmos minuciosamente as teorias curriculares, iremos perceber que ora criticam a forma, ora o conteúdo, ora forma e conteúdo. Tanto nas vertentes tecnicistas/escolanovistas que desconsideram os conteúdos clássicos do Currículo das sete Artes, quanto as teorias crítico-reprodutivistas que atribuíam as formas e conteúdos da escola como reprodutoras das relações sociais, quanto as tendências dominantes sob a

¹⁹⁰ Vide Capítulo IV “Instituições Escolares” e Capítulo V “Instituições Escolares no Brasil” do livro “Aberturas para a História da Educação: do debate teórico-metodológico no campo da história da educação a construção do sistema nacional de educação no Brasil” (SAVIANI, 2013).

¹⁹¹ “Como a escola, em nossa sociedade é, a princípio, a instituição mais organizada para transmitir o conhecimento, pode provocar o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos a partir da apropriação da cultura acumulada. Quando a escola se propõe a conduzir o aluno ao pensamento conceitual, possibilita maiores condições para o conhecimento da realidade objetiva” (MALANCHEN, 2014, p. 123).

égide da Agenda Pós-Moderna que radicalizaram a negação do conhecimento universal, da razão, da disciplina, da objetividade do conhecimento, ou seja, desconfiam tanto da forma quanto do conteúdo curricular. Saviani é categórico quando afirma que para a Pedagogia Histórico-Crítica o saber objetivo é prioritário e este não é sinônimo de neutralidade.

[...] o conhecimento nunca é neutro, isto é, desinteressado e imparcial. Os homens são impelidos a conhecer em função da busca dos meios de atender às suas necessidades, de satisfazer às suas carências. Se o aspecto [...] centrado no conhecimento, tende para a objetividade, o aspecto [...] centrado na expressão dos interesses, tende para a subjetividade. Mas esses dois aspectos não se confundem, não se excluem mutuamente e também não se negam reciprocamente. Ou seja: não se trata de considerar que os interesses impedem o conhecimento objetivo nem que este exclui os interesses. Os interesses impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites [...] (SAVIANI, 2013, pp. 56-57).

Marx provou que as contradições do capitalismo são concretas, reais e objetivas, por isso sem a apropriação do conhecimento concreto e objetivo fica mais difícil desvendar meios para superá-las (SAVIANI, 2012).

Mesmo sem termos focado na concepção de currículo da Pedagogia Histórico-Crítica ou em uma síntese inicial, entendemos que todo o percurso que fizemos até aqui corrobora para um *esboço* curricular nesse sentido. Malanchen (2014) considera que sua tese acerca da formulação de uma teoria curricular com base na Pedagogia Histórico-Crítica é um dos primeiros trabalhos sobre o tema e que, em grande medida, fundamenta nossas análises iniciais.

Com base no que já foi exposto, podemos recapitular esse breve trajeto nas seguintes afirmações: **a)** A educação escolar¹⁹² é a forma dominante de educação na sociedade e importante espaço de apreensão do conhecimento sistematizado pela classe trabalhadora, como meio de fortalecimento das práticas sociais; **b)** Clássico da escola e do trabalho educativo é a valorização dos conhecimentos essenciais (científicos, filosóficos e artísticos); **c)** A concepção de cultura não é relativista e nem dicotomiza saber espontâneo e saber elaborado; **d)** A escola deve ater-se no saber objetivo/universal, entendendo que o

¹⁹² Os objetivos da educação escolar segundo a Pedagogia Histórico-Crítica são: “a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço-tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (SAVIANI, 2012, p. 9).

fato do conhecimento não ser desinteressado, não elimina a objetividade; e) a apropriação do conhecimento elaborado não destrói as manifestações culturais, mas, possibilita novas sínteses e avanços no desenvolvimento do gênero humano¹⁹³, além de ser um dos instrumentos de luta da classe trabalhadora; f) como o conhecimento é produzido historicamente, subentende-se síntese de inúmeras determinações, por ser síntese, nunca é um saber acabado, estático, cristalizado, mas base para novas incursões e superações.

A educação é mediadora da prática social, e como tal tem objetivos que não pára na socialização do conhecimento sistematizado das diferentes disciplinas. Essa apreensão ganha novos contornos quando fundamenta/instrumentaliza a classe trabalhadora para intervir nas questões concretas da sociedade brasileira¹⁹⁴. Em Saviani (2009a)¹⁹⁵ esses objetivos mais amplos (ação concreta¹⁹⁶) tem o currículo da escola (ou universidade) um *meio* (o que ensinar) que não se desvincula dos métodos (como fazer) para que esse saber seja assimilado. O essencial da tarefa educativa na escola são os conhecimentos sistemáticos, aquilo que não se assimila de forma espontânea e aleatória e é isso que define o que ensinar. Os métodos podem ser muitos, diversos, mas só fazem sentido se for para ensinar o que é essencial.

Principalmente entre as chamadas tendências curriculares pós-críticas ou pós-formais há uma variedade tão ampla e complexa de vertentes que o essencial da educação escolar tem sido secundarizado, em alguns casos totalmente esquecido e em seu lugar tem ganhado espaço aquilo que é acidental¹⁹⁷. Para Saviani (2012) isso se dá porque

¹⁹³ No Capítulo III – Valores e Objetivos da Educação, do livro “Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica”, Saviani destaca que o objetivo da educação deve ser o desenvolvimento do gênero humano, ou seja, “tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a, no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens” (SAVIANI, 2009a, p. 46).

¹⁹⁴ “Normalmente os conteúdos das disciplinas são vistos como um fim em si mesmo (sem referência a prática social) ou que os conteúdos específicos não tem importância – colocando o peso na luta política – assim a contribuição pedagógica é esvaziada” (SAVIANI, 2009b, p. 72). Em nosso entendimento, Saviani retoma a importância do trabalho educativo como contribuição para a luta política.

¹⁹⁵ Em “Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica”, principalmente Capítulo VII “Subsídios para Fundamentação da Estrutura Curricular da PUC-SP”, escrito em parceria com Casemiro dos Reis Filho e no Capítulo X “Sobre uma Concepção de Mestrado” há algumas indicações para formulação de currículos para formação de professores. Uma das principais questões é o entendimento de que a educação deve ser um meio para instrumentalizar os educadores para entender e intervir nos problemas concretos da sociedade brasileira, portanto, o acesso a filosofia, sociologia, psicologia, história etc. ganha prioridade.

¹⁹⁶ Para Saviani (2009a) uma ação concreta se fortalece quando o problema é analisado detalhadamente e com rigor, para não correr o risco de ocultá-lo ou reduzi-lo a aparência.

¹⁹⁷ Os professores Cláudio Lira e Cláudio Félix dos Santos, em artigo intitulado “Pedagogia Histórico-Crítica e Crítico Superadora no Currículo Escolar” (não publicado), afirmam que esse conjunto de teorias pós-modernas e pós-críticas tem centrado suas críticas na descolonização do currículo; na forma de organização disciplinar; na negação da escola como espaço educativo prioritário e da negação do conhecimento sistematizado.

correntemente currículo tem sido entendido como tudo o que acontece dentro e fora da escola, isto é, tanto as atividades curriculares, quanto extracurriculares passam ter a mesma importância. Para não transformar a escola em espaço de todo tipo de atividade (menos do ensino) ou hipertrofiar a concepção de currículo torna-se necessário diferenciar o essencial do acidental¹⁹⁸, conforme Saviani

Currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo [...] tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar [...] faz-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado. Isso quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2012. p. 15).

Essa passagem sintetiza um pouco das aproximações que estamos tentando desenvolver acerca da perspectiva curricular da Pedagogia Histórico-Crítica. Nota-se que para essa tendência é reclamado apenas o óbvio (o clássico) para o currículo escolar, isto é, as atividades nucleares, principais, essenciais. De outro modo, não há necessariamente uma negação das atividades secundárias ou extracurriculares, principalmente se essas últimas contribuírem para a apreensão das primeiras. Fica evidenciado também que para a assimilação do saber é fundamental uma organização curricular adequada, isto é, é preciso “organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização” (SAVIANI, 2012, p. 54). Focando especialmente no currículo da educação elementar, ressalta o mesmo autor

As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado, que se estrutura o currículo da escola elementar. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Esta aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (SAVIANI, 2012, p. 14).

¹⁹⁸ Para Malanchen (2014), com base em seus estudos, saber diferenciar o essencial do acidental, isto é, conhecimento sistematizado de conhecimento não sistematizado, requer formação adequada dos professores.

Os elementos que traduzem o currículo escolar nessa perspectiva centram-se, portanto, no saber sistematizado das diferentes disciplinas, resultando nos conteúdos sequenciados, contínuos, dosados e organizados de tal forma que possibilitem sua assimilação pelos estudantes de acordo os diferentes níveis de ensino¹⁹⁹. Todo esse processo pedagógico necessariamente não se separa da prática social²⁰⁰, ou pelo menos não deve separar-se.

Conforme Malanchen (2014), a Psicologia Histórico-Cultural²⁰¹ está afinada com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica com relação a defesa da centralidade dos conteúdos clássicos, vez que, quando devidamente organizados e intencionalmente ensinados no currículo escolar, não só instrumentalizam os trabalhadores em suas lutas sociais, mas, também, possibilitam o desenvolvimento de funções psíquicas e novos avanços no indivíduo, isto é, “suscita uma série de funções, como a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, dentre outros” (2014, p. 190).

Essa pedagogia que tem sua gênese no final da década de 1970 é colocada em prática no período da reabertura democrática na década de 1980 nos estados de Santa Catarina e Paraná²⁰² e junto a outras pedagogias contra-hegemônicas, entra em refluxo na década de 1990, fruto principalmente da ascensão neoliberal e da “Agenda Pós-Moderna”, mantêm-se na resistência e continua fundamentando práticas educativas em todo o Brasil, além de receber a cada ano contribuições de pesquisadores de várias universidades. As perspectivas neoliberais e pós-modernas estão nas entrelinhas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo MEC nas

¹⁹⁹ “[...] o currículo é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, havendo necessidade dos conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática” (MALANCHEN, 2014, p. 169).

²⁰⁰ Conforme Saviani, como a educação é categoria mediadora, tem sua especificidade, ou seja, possibilitar que os estudantes passem da síntese (saber espontâneo, cotidiano, assistemático) à síntese (saber sistematizado), mediado pela análise, ou como referenda Marx no seu método de apreensão do conhecimento, isto é, só se supera o conhecimento empírico (experiência imediata) pelo conhecimento concreto (científico), mediado pela abstração. Apesar de não ter sido intenção deste trabalho demonstrar passo a passo o método pedagógico da teoria histórico-crítica, é o próprio Saviani que sintetiza o que vimos afirmando deste o início deste tópico, ou seja, “[...] a prática é ponto de partida e ponto de chegada. Essa mediação explicitar-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de problematização, instrumentalização e catarse” (SAVIANI, 2012, p. 121). Esses três momentos do método se articulam dialeticamente e se aproximam dos momentos de apreensão do conhecimento segundo o método de Marx.

²⁰¹ Saviani (2012) destaca que os psicólogos da Escola de Vigotski tem sido fundamento da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse trabalho não tivemos condição de fazer nenhum estudo dos trabalhos desses autores.

²⁰² Mais informações consultar “A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições” e “A Pedagogia Histórico-Crítica no estado do Paraná: continuidade e rupturas” de autoria de Alexandra Vanessa de Moura Baczinski (2011; 2012).

décadas de 1990/2000, revelado tanto por Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), por Marsiglia (2012), quanto pelas pesquisas de Malanchen (2014). Mesmo diante do ceticismo pós-moderno e da aversão de alguns estudiosos de esquerda, Duarte (2012) considera que se faz luta de classes por dentro da educação escolar ao possibilitarmos que a classe trabalhadora se aproprie dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, em suas formas mais avançadas. De outro modo, “a escola, em seu formato clássico, não é uma instituição essencialmente burguesa, cuja principal função é domesticar o trabalhador” (LIRA; SANTOS, s/d, p. 4). Sendo assim, defender o ensino do conhecimento elaborado como instrumento mediador da prática social dos trabalhadores não é uma luta menos importante na atualidade.

3.6. Currículo e Educação do Campo: aproximações ou distanciamentos das tendências dominantes?

Destacamos em Ferreira e Santos (2013) que nos Cadernos Pedagógicos publicados pelo MANEC, de *forma secundária*, há indicações para considerar o caráter universal da escola (Caderno 6), da necessidade dos trabalhadores do campo terem acesso a ciência e a pesquisa (Caderno 5), da escola do campo ser um espaço que garanta esse acesso (Caderno 4), e, para além das aprendizagens das vivências cotidianas (luta social, interesses, experiências e trabalho agrícola), que as crianças possam ter acesso aos *saberes* produzidos historicamente pela humanidade (Caderno 3) etc. Os artigos 8º, 9º e 13º das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo atentam pra esses quesitos, também de forma secundária.

Sendo assim, as perspectivas curriculares que acabam ganhando prioridade no debate desconfiam do papel universalista da escola e passam a focar em currículos centrados nas singularidades ou especificidades. Aproximam-se tanto de tendências críticas (contra-hegemônicas), quanto de tendências pós-críticas (hegemônicas) em currículo. Corroboram com o que alguns estudiosos do currículo diriam: que a partir da segunda metade da década de 1990, perspectivas curriculares pós-modernas e pós-estruturais ganharam centralidade no Brasil e no mundo, sendo teorizações híbridas, que misturam as primeiras com influências marxistas passam a ser frequentes (BERTICELLI, 2005; LOPES; MACEDO, 2005). Assim como Berticelli (2005) e Lopes e Macedo (2005),

também em Moreira e Silva (2008) e Macedo (2008) verificamos que não há uma negação, nem das contribuições da teoria crítica²⁰³ e nem das chamadas pós-críticas²⁰⁴.

Para clarificar e fundamentar melhor essa comparação, sintetizamos algumas passagens que tratam especialmente sobre currículo, contidas nos Cadernos do MANEC e na legislação sobre Educação do Campo e que de alguma forma não estão imunes a essas tendências históricas.

Como vimos em Santos (2013), mesmo com base em teóricos críticos, há uma forte relação das primeiras propostas de formação de professores do campo com as pedagogias do “aprender a aprender”.

As pedagogias do “aprender a aprender”, em articulação com o relativismo cultural e epistemológico, apresentam, em sua aparência, ideias e práticas superadoras e inovadoras das formas e conteúdos da educação escolar, bem como da formação de professores. Há algum tempo essas ideias vem fazendo parte do campo de estudo e trabalho dos educadores, seduzindo a muitos por suas formulações simpáticas e palatáveis ao senso comum pedagógico e ocupando espaços nos projetos e legislação educacional em âmbito internacional, assim como nos movimentos sociais populares (SANTOS, 2013, p. 32).

Na concepção de currículo, notamos já no Histórico e texto-base da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo uma aproximação inicial a essas tendências.

Concorda-se com a tendência pedagógica que critica a ênfase da escola na *simples memorização* de informações desarticuladas, *afirmando a importância do aprender a aprender*, o que significa aprender a *transformar informações em conhecimentos* ou em posturas diante de *determinadas situações* da vida. Mas, *tendo presente a realidade atual do campo*, quer-se enfatizar também a importância da escola como fonte de informações, atualizadas e diversificadas para as comunidades do campo, como forma concreta de contribuir para seu *desenvolvimento* (Caderno 1, 1998, pp. 68, grifo nosso).

Para que as transformações curriculares acontecessem é dado um destaque para o texto “Educação, um tesouro a descobrir”, bastante divulgado pela UNESCO na década de 1990:

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, em relatório à Unesco, identifica quatro grandes aprendizados: *aprender a*

²⁰³ Sem esquecer que a teoria crítica em currículo surgiu numa época em que o determinismo estruturalista atribuído a Marx exercia certa hegemonia. Os trabalhos de Bourdieu, Passeron e Althusser foram marcantes nesse sentido.

²⁰⁴ Já afirmamos no Capítulo 1 que há tendências teóricas na atualidade (pós-modernas) que questionam tudo o que foi elaborado na modernidade, inclusive, a ciência, a razão, a universalidade, o marxismo, fazendo com que esse “diálogo” não seja tão simples. A possibilidade de “diálogo” é apenas aparente, essencialmente é impossível. Esse *hibridismo* tão presente na atualidade pode não ser capaz de *produzir os frutos* que a classe trabalhadora almeja que é o caminho em direção a outro modo de produção social.

conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser (...) Podemos nos inspirar nessa indicação e pensá-la desde as bases que aqui estão sendo *propostas para uma educação básica do campo* (Caderno 1, 1998, p. 67, grifo nosso).

Esse lema “aprender a aprender”, presente em documentos da ONU, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos primeiros registros do MANEC é um fenômeno mundial, segundo Duarte (2011). Para o mesmo autor, esse lema faz coro com tendências como o construtivismo e o escolanovismo. A centralidade na autonomia dos alunos no processo de aprendizagem sem a mediação do professor; a negação da transmissão da ciência; a priorização de métodos e o esvaziamento dos conteúdos; a negação de uma educação comprometida com transformações políticas e sociais; a supervalorização dos interesses, desejos e necessidades das crianças; e uma educação voltada para adaptação às situações do mundo atual, são os principais valores contidos nessas pedagogias para Duarte, os quais estão afinados com o “ideário” educacional capitalista. Esses princípios aparecem em escritos construtivistas e escolanovistas desde meados do século XIX, nas palavras de Duarte, o “aprender a aprender”

(...) passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que a escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema ‘aprender a aprender’ é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo (DUARTE, 2011, p. 10).

O MANEC²⁰⁵, desde o início, se colocou claramente na luta por direitos sociais historicamente negligenciados para a população camponesa, e mesmo negando “o neoliberalismo” em ascensão, parece-nos que o “Projeto Popular” para o desenvolvimento do Brasil reivindicado naquele momento seguia também algumas prerrogativas de organismos internacionais. A escola e o currículo teriam como papel contribuir para o “desenvolvimento do campo”. Naquele período (texto-base da I Conferência) a concepção de desenvolvimento que aparece é a mesma que o Banco Mundial e o Fundo das Nações Unidas para Agricultura (FAO) defendiam, isto é, o desenvolvimento sustentável e harmônico na ordem do capital. A dinâmica da luta já superou algumas dessas contradições, todavia, como sugere Santos (2013), resquícios teóricos não condizentes com o projeto histórico da classe trabalhadora ainda estão presentes no debate sobre Educação do Campo.

²⁰⁵ O MANEC nasce como conjunto de instituições e organizações.

Com o caminho “livre” para o capitalismo adentrar-se o globo inteiro, inclusive em países como a ex-URSS, as políticas de mercado sob uma nova fase de desenvolvimento (imperialismo), ocupou os espaços distantes dos centros e intensificou as contradições sociais. Os índices de analfabetismo no mundo na década de 1990, por exemplo, chegavam próximos de 1 bilhão²⁰⁶, segundo nos apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2000). Junto a transformações diretas nos modos de produzir a vida, modificações rápidas também ocorrem nas chamadas culturas tradicionais. Multinacionais de todo tipo (de alimentos, de máquinas, de tecnologias e comunicação) não pediram licença a nenhuma região do planeta, provocando do lado de quem sofria as contradições, resistências imediatas, lutas, xenofobias, em alguns casos, guerras e fundamentalismos culturais, como tem acontecido até hoje. Ianni concorda que na sociedade do capital globalizado “tudo o que continua a ser local, provinciano, nacional e regional, compreendendo identidades e diversidades, desigualdades e antagonismos, adquire novos significados” (IANNI, 2007, p. 123).

É nesse bojo que Ana Catarina Braga (da UNICEF), quando esteve presente no I ENERA, desafia os organizadores da 1ª Conferência Nacional Por Educação do Campo a se pautarem, primordialmente, na defesa das raízes culturais e no discurso da “harmonia social”, ou seja, que o evento pudesse pensar uma educação que levasse “em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica” (Caderno 1, 1998, p. 14). Assim como Ianni (2007) e os movimentos sociais em luta, concordamos que os modos de vida do campo dificilmente vão deixar de existir em nossa sociedade, mesmo que o desenvolvimento do capitalismo no último século tenha reduzido drasticamente sua população (concentração da terra e êxodo rural). Essa existência coloca o campo (ou os campos) diante de muitas sínteses que se traduzem em uma infinidade de formas de luta e especificidades, todavia, não as colocam imunes ou independentes às influências da cidade ou do modo de vida dominante (o capitalismo industrial).

Desde o surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU) pós-segunda guerra mundial na década de 1940 (e no auge da Guerra Fria), que declarações e reivindicações de

²⁰⁶ Vale destacar que o capitalismo até permite o acesso dos trabalhadores ao conhecimento, mas que seja o mínimo possível para adaptarem-se as exigências de mercado. Com base em Saviani, Duarte (2011) afirma que “para a reprodução do capital torna-se hoje necessária (...) uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola (...)”. Nesse sentido, para a ONU, não seria contradição buscar reduzir índices de analfabetismo no mundo, principalmente nos países em processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista.

direitos são proclamadas, sempre com vistas à busca de “harmonia social” sob a égide do capitalismo. Constam na missão e objetivos da ONU manter a ordem estabelecida, os termos “cooperação”, “coesão” e “paz mundial” aparecem o tempo todo. Na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural da UNESCO²⁰⁷ isso fica bem claro. As palavras harmonia, conviver, inclusão, coesão e paz regem o documento. Dentre as teorias pós-críticas em currículo (Agenda Pós-Moderna), como já referendamos neste capítulo, está contida a tendência multiculturalista²⁰⁸. Esta tendência está dividida em multiculturalismo liberal (ou humanista) que propõe a “harmonia” e celebração da diversidade no currículo, quanto o multiculturalismo crítico (ainda dividido em duas) que pressupõe que as diferenças resultam de discursos construídos historicamente por aqueles que têm mais poder na sociedade, isto é, frutos das relações de poder (pós-estruturalista), quanto a constatação que as desigualdades culturais resultam de processos estruturais e econômicos mais amplos (estruturalista)²⁰⁹ e neste caso, os discursos culturais, buscam, além de reconhecimento simbólico, transformações concretas na vida dos grupos excluídos (direitos sociais). Sem querer aprofundar a questão, evidencia-se que as indicações de documentos da ONU estão de acordo com o multiculturalismo liberal.

Seria estranho que os donos do mundo pudessem acumular tanta riqueza e ainda assim conseguissem manter os “consensos” tranquilamente. Dentro da ordem social vigente isso só poderia ocorrer de forma aparente. Por isso a defesa de um currículo multiculturalista liberal. Concordamos com a análise de Duarte sobre a falsa moral contida na base do Relatório Delors:

É claro que não podemos deixar de também defender princípios morais como o da aceitação do outro e o da aceitação da diferença. Entretanto, não é isso que está em jogo, mas sim o fato de que o princípio da aceitação da diferença esteja sendo utilizado para legitimação de uma sociedade desigual, injusta, exploradora e excludente (DURATE, 2011, p. 58)

O “aprender a conviver bem” tem uma clara intenção da busca por essa harmonia dentro do capitalismo. Assim, uma educação que supervalorize “contextos, raízes culturais e ensino de algumas poucas habilidades”, tão presentes nesses documentos, tem seus

²⁰⁷ Desde 2007 está em vigor, no Brasil e em muitos outros países, a Convenção da Unesco sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, instrumento jurídico internacional com vistas a construção de políticas culturais (BARROS, 2008).

²⁰⁸ Com base nos estudos de Malanchen (2014) essa é a tendência dominante presente nas linhas e entrelinhas das políticas oficiais na atualidade.

²⁰⁹ Como já destacamos, mesmo o multiculturalismo crítico (estruturalista) questiona os chamados conhecimentos universais e determinados excessos cientificistas no currículo, se apegando aos relativismos culturais e epistemológicos. Esse relativismo se encontra em muitos teóricos críticos do campo do currículo.

limites claros. Colocamo-nos na defesa da escola e da educação para além do “aprender a conviver bem” e “aprender a fazer bem” etc. Almejamos uma formação ampla, com uma escola que possibilite o máximo possível, o acesso dos trabalhadores ao conhecimento universal, historicamente elaborado pela humanidade, como pré-requisito importante da classe trabalhadora (do campo e da cidade) na luta pelo processo de transformação do modo de produção atual, como defendem Duarte (2011), Saviani (2012), Santos (2013), Malanchen (2014), Marsiglia (2012), dentre outros.

Arroyo (Caderno 2, 1999) faz ressalvas e alertas aos currículos que foquem os conhecimentos universais. Mesmo dialogando com pedagogias contra-hegemônicas (Paulo Freire), o mesmo autor ora faz referência a escolanovistas como Dewey e Sacristán, ora referenda pós-modernos como Boaventura Santos. No livro “Currículo, território em disputa”, por vários momentos, esse hibridismo teórico aparece, nos permitindo afirmar que há, em certa medida, uma aproximação a perspectivas curriculares relativistas. A defesa do currículo em Arroyo (2011) aponta para uma crítica ao conteudismo, ao pragmatismo e ao cientificismo presente nas políticas neoliberais, nessa perspectiva questiona pedagogias que priorizam a apropriação do saber acumulado. Além da crítica ao conteúdo, o mesmo autor reconhece que a forma organizativa da escola (estrutura fechada e tradicional) reproduz as desigualdades. Põe em questão o viés linear do currículo, a hierarquia, as disciplinas, os espaços-tempos, as grades etc. Há diversos pesquisadores da educação do campo que também priorizam suas críticas às formas tradicionais como a escola burguesa foi sendo construída historicamente, o que não é nosso foco de debate neste momento.

Se a Constituição de 1988 foi construída com amplo debate com a sociedade, mas de certa forma não desconectada das contradições daquele momento histórico, seria estranho se a LDB 9394/1996, mesmo com avanços importantes, tivesse sido aprovada sem interferência das políticas neoliberais em ascensão naquela década, ainda mais quando tínhamos um legislativo conservador (grande parte resquício da ditadura) e um executivo conivente. De outro lado, a ampla maioria da sociedade (com muitas exceções), ainda temendo os “fantasmas” da ditadura, não tendia para transformações mais radicais da sociedade. As leis, mesmo deixando algumas frestas, não entrariam em desacordo com o modo de produção social, como tem sido de praxe na história da luta de classes.

Os artigos 26º e 28º da LDB de 1996 são frequentemente citados para embasar a defesa de currículos centrados nas singularidades culturais (especificidades ou diversidades). O artigo 26º destaca, por exemplo, que

Os currículos de ensino fundamental e médio *devem ter uma base nacional comum*, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por *uma parte diversificada*, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da *clientela* (BRASIL, 1996, grifo nosso).

E o artigo 28º complementa:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as *adaptações necessárias à sua adequação*, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Evidencia-se que no artigo 26º há uma necessidade do currículo ter uma parte diversificada (que acaba ganhando maior atenção no artigo 28º), mas sem desconsiderar uma base nacional comum²¹⁰. Ao sugerir que essas adaptações não percam de vista a cultura, a economia e a “clientela”, subentende-se que há de fato uma supervalorização do específico do campo, principalmente quando a base comum parece se reduzir a uma formação aligeirada para atender aos “clientes” do mercado, ao modo do capital.

Pensamos ser importante fazer essas análises, mesmo que às vezes sejam mal interpretadas, para demonstrar o caminho que tem nos levado a algumas questões²¹¹. A Constituição de 1988, o Plano Nacional de Educação (PNE), com destaque para esses artigos da LDB 9396/96, a Lei 9424/96 (FUNDEF) e o Parecer 36/2001 foram as principais referências legais para o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovar as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo em 2002, isso com muitas mobilizações dos movimentos sociais. Como nos “Cadernos Pedagógicos” do MANEC, as Diretrizes trazem essa singularidade do campo como prioridade. A vinculação à realidade

²¹⁰ A chamada *base nacional comum* não significa essencialmente que se traduza num currículo pautado no conhecimento universalmente produzido pela humanidade.

²¹¹ O fato de identificar contradições na Constituição de 1988, na LDB 9394/96, nos PCNs e demais Diretrizes Curriculares Nacionais, como fizeram Saviani (2011b) e Malanchen (2014) ou como fez Santos (2013) na análise de políticas e programas específicas para educação do campo, em nosso entendimento, não significa negá-los como conquistas sociais imediatas, apesar dos seus limites. É conhecendo com mais rigor quais os pressupostos e fundamentos que estão nas entrelinhas dessas leis, que nos permitem utilizá-las como instrumentos de luta de forma crítica. Apesar disso não ser tão simples, é através da prática social que determinados fundamentos que não interessam a classe trabalhadora podem ser negados.

do campo é o que marca a identidade dessa escola. Nos artigos 2º, 8º e 9º há referências à organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, assim destacam a necessidade de elaboração de projetos políticos pedagógicos e currículos comprometidos com essa realidade; No artigo 7º, inciso 1º trata da necessidade da escola do campo ter um calendário específico; nos artigos 12º e 13º o debate está voltado para a formação específica de educadores/as; os artigos 14º e 15º vão tratar principalmente de financiamento diferenciado, bem como a necessidade de material didático específico.

Em linhas gerais, também nos textos da Coleção Indagações Sobre Currículo, publicados pelo MEC em 2008, há uma defesa de currículos centrados nos sujeitos²¹² e em suas diversidades, e uma contestação da importância do conhecimento universal. Além desses, Malanchen (2014) ressalta que, o MEC através da SEB/Diretoria de Currículo produziu outros documentos nessa mesma perspectiva, tais como: Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 2009; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica em 2010; Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos e realizou em Belo Horizonte/MG o Seminário Nacional Currículo em Movimento, perspectivas atuais²¹³; em 2012 as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Diante desse quadro geral, fica evidenciado que nenhuma política específica tem se distanciando, na totalidade, dos pressupostos e fundamentos teóricos que regem a sociedade atual.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução N.º. 4 de 2010, na Seção IV, artigos 35º e 36º, orienta a proposta de currículos para as escolas do campo, sintetizando, de certo modo, o conjunto de documentos e leis por nós citados anteriormente²¹⁴.

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

²¹² Com exceção para o artigo de Elvira Souza Lima “Currículo e Desenvolvimento Humano” publicado nessa coleção, o qual esta ancorado na Teoria Histórico-Cultural e que tem sido minoritária no debate curricular contemporâneo.

²¹³ “Deste seminário resultaram *Anais*, que trazem, na primeira parte, uma avaliação, por amostragem, de propostas pedagógicas dos municípios e dos estados para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na segunda parte dos Anais foram publicados vinte e oito textos que tratam sobre questões relacionadas ao currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Os textos foram elaborados por autores reconhecidos nacionalmente por pesquisas na área do currículo e em cada etapa da Educação Básica” (MALANCHEN, 2014 pp. 46-47).

²¹⁴ Da Constituição de 1988 aos Cadernos Pedagógicos do MANEC, dos artigos 26º e 28º da LDB 9694/96 e do Parecer 36/2001 às Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo de 2002.

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, CNE, 2010).

Como vimos até agora, nas formulações curriculares que ganham prioridade na educação do campo há forte destaque para as especificidades (ou singularidades), mesmo que apareça de forma pontual alguns alertas acerca do reducionismo pedagógico. Vale dizer que não é nenhuma novidade essa constatação, no artigo “Sobre Educação do Campo” escrito pela Caldart (2008)²¹⁵ há esse entendimento e o limite que o reducionismo educacional pode causar na formação da classe trabalhadora. Santos (2013) revela que em vários dos documentos, bem como na Resolução n. 7 de 2010, que trata de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, a defesa das especificidades do campo sobrepõe categorias históricas: “nestas diretrizes, a centralidade do currículo é a diversidade e o que entendem ser os saberes apropriados às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural” (SANTOS, 2013, p. 55).

Mesmo que haja indicações para a Educação do Campo não ser reducionista, nos parece que a concepção de realidade que perpassa os documentos analisados tende a supervalorizar a realidade local, ou seja, aquilo que é imediato, mais próximo, do cotidiano. Vários estudiosos, inclusive militantes de movimentos sociais, têm indicado contribuições da Educação do Campo na organização e formação dos trabalhadores, e, dentre as contradições, destacam que, diante da estrutura do Estado e da formação aligeirada da qual tem acesso, os educadores (em especial) acabam por entender realidade como o cotidiano do acampamento, do assentamento ou da comunidade. Como consequência dessa formação limitada, D’Agostini (2011) e Dalmagro (2011) concordam que, em muitos casos, tem havido prioridade aos praticismos e empirismos das pedagogias

²¹⁵ “O que nos parece fundamental entender para não nos desviarmos da discussão de origem é que a especificidade de que trata a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso. Esse reducionismo de fato tem aparecido nos debates e nas práticas, exatamente pela tendência indicada antes de descolamento dos termos da tríade de constituição originária da Educação do Campo” (Caderno 7, CALDART, 2008, p. 71).

do “aprender a aprender”. Com base em Duarte (2011) é possível afirmar que é inerente a essas pedagogias promover um processo de dicotomização da relação cotidiano-não cotidiano, subjetivo-objetivo, conhecimento do senso comum-conhecimento científico, paradigma do campo-paradigma da cidade etc. nesse nosso caso, específico do campo-não específico do campo.

De volta a pergunta que orienta este capítulo: quais às aproximações ou distanciamentos das tendências dominantes a concepções curriculares da Educação do Campo? Como já apresentadas por outras pesquisas, podemos constatar certo hibridismo ou ecletismo teórico nas concepções de currículo. O chamado Paradigma da Educação do Campo, síntese do qual resultou nosso estudo dos Cadernos do MANEC e na legislação específica sobre Educação do Campo, compreende influências de tendências críticas e pós-críticas em currículo, de pedagogias contra-hegemônicas e pedagogias hegemônicas da educação (aprender a aprender), de autores que se situam na modernidade e na pós-modernidade (ou os dois). Como o Paradigma da Educação do Campo é defendido por autores com bases em teorias antagônicas (em alguns casos), fica mais difícil ainda buscar aproximações ou distanciamentos dessa ou daquela tendência curricular. Focando especialmente neste Paradigma que se fundamenta tanto em autores críticos quanto em pós-modernos, tanto na Pedagogia Socialista quanto na Educação Popular, tanto na Pedagogia dos Movimentos quanto em Pedagogias do “Aprender a Aprender”, nos propomos a fazer um exercício de tentar situar duas concepções de currículos que podem surgir dessas teorias, a saber: a) para aqueles que entendem que Educação do Campo não pode estar desatrelada da luta concreta contra a estrutura agrária, a centralidade na diversidade *cultural* não é a “celebração das culturas”, mas, ao contrário traz como fundo, transformações sociais na realidade dos sujeitos (imediata) e que tem mais proximidade do projeto da classe trabalhadora e do socialismo. Podemos aproximar um currículo desse tipo a tendência multiculturalista crítica; b) para aqueles que, de alguma forma dão centralidade maior a chamada “virada cultural ou virada linguística” (pós-modernos e pós-estruturais) e que não tem a luta concreta contra a estrutura agrária como bandeira, nem almejam e não mais defendem o projeto histórico da classe trabalhadora, restam-lhes um currículo que “celebre a diversidade e preserve as chamadas raízes” (tendência multiculturalista liberal) ou que submeta a diversidade às relações de poder dentro do capitalismo (tendência multiculturalista pós-estruturalista). O que é comum nessas tendências é que tanto no multiculturalismo crítico, quanto no multiculturalismo liberal, quanto no multiculturalismo

pós-estruturalista, por todos terem, de diferentes intensidades, aproximações aos relativismos culturais ou epistemológicos, o conhecimento universal historicamente acumulado passa a ser negado por todas essas perspectivas curriculares. Apesar de não aparecer nos documentos que analisamos, para além dessas duas, já há perspectiva (ainda minoritária), que se ancora na defesa da escola e na apropriação dos conhecimentos universais, sem desconsiderar a importância das diferentes formas de lutas dos trabalhadores do campo. Essa se aproxima bastante do “esboço de uma teoria marxista em currículo” que tentamos desenvolver no tópico anterior com base num coletivo de pesquisadores, que tem base na Pedagogia Histórico-Crítica e se afirma radicalmente contra a sociedade vigente.

CAPÍTULO IV – PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO TERRITÓRIO VELHO CHICO: CONTRIBUIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES PARA FORMULAÇÃO DE CURRÍCULOS

“[...] te amar Sofia é o pulsar e o entender
 marcas da vida, luta, sonhos e porquês.
 o amor Sofia é obra rara e com você
 tantos mistérios se revelam em meu viver”.

Cláudio Félix dos Santos²¹⁶

Não seria possível realizar uma pesquisa sobre a Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Velho Chico, à luz do método materialista histórico-dialético, sem percorrer o trajeto que tentamos fazer até o momento. Para nos aproximarmos concretamente do nosso objeto, mesmo de forma introdutória, procuramos ir além dele, isto é, ir além do que está explícito no documento. Dessa forma, com base em Saviani (2009a)²¹⁷, para captar o significado real e os condicionantes de um projeto de lei (*ou proposta pedagógica*), do campo ou da cidade, é necessário analisar suas linhas e entrelinhas, o texto e o contexto no qual foi produzido. Dito de outra forma, para “revelar os mistérios” ou “o lado oculto” de um determinado fato ou fenômeno, é preciso ir além do imediato. Daí a ciência, a filosofia e a arte são instrumentos imprescindíveis.

Podemos inferir que nos esforçamos o máximo para seguir o caminho que Saviani propõe para analisar a legislação educacional brasileira, evidente que dentro dos nossos limites teórico-práticos, e, em nenhum momento desconsiderando outras possibilidades analíticas. Vale ressaltar também que esse estudo seria mais limitado se propusesse apenas a constatar avanços e contradições. Entendemos que a Educação do Campo no Velho Chico é aquilo que tem sido possível dentro das condições atuais do modo de produção da vida, e este trabalho, em grande medida, aponta para uma educação comprometida com a apropriação do conhecimento sistematizado pelos trabalhadores, com vistas ao fortalecimento da luta pela reforma agrária (prática social) e como um caminho importante para superação da sociedade capitalista. Nosso entendimento é que não há contradição

²¹⁶ Fragmentos do poema “Canção de Amor à Sofia” (não publicado), musicado por Cléber Eduão e Marcelo Nunes para o CD “Pote de Canções” de Marcelo Nunes (2015) e “Batente” de Cléber Eduão (2015).

²¹⁷ No Capítulo XV “Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira através das Leis n. 5540/68 e n. 5692/71”, do livro “Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica”, Saviani, com inspiração marxista, detalha seu método de análise da legislação educacional, o que, em nosso entendimento, pode auxiliar na análise de qualquer fenômeno, projeto de lei ou proposta pedagógica.

entre a luta pela reforma agrária e a luta pela apropriação do conhecimento sistematizado pela classe trabalhadora, principalmente num Território como o Velho Chico, que foi moldado pela concentração fundiária e forjado por um processo histórico de luta na terra e pela terra. Apesar de não ser determinante, a apropriação do conhecimento instrumentaliza práticas sociais.

Para chegarmos até a essa etapa do trabalho, fizemos um levantamento do processo de produção da especificidade do campo no Território Velho Chico (Capítulo I); uma síntese dos pressupostos e fundamentos do Movimento Nacional Por Educação do Campo (Capítulo II) e um debate sobre a Educação do Campo e suas aproximações ou distanciamentos de teorias curriculares dominantes (Capítulo III). Este último capítulo tratará, portanto, das contribuições e limites da Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Velho Chico na formulação de currículos. Para isso, apresentaremos os Antecedentes da Proposta, a Estrutura, uma Síntese do Diagnóstico da Educação do Campo, os seus Principais Fundamentos Filosóficos e Pedagógicos, bem como suas Linhas Norteadoras (ou Principais Linhas de Ação). A descrição de passagens do Documento, em alguns momentos, será acompanhada por análises e proposições, entretanto, concluiremos o capítulo no tópico “Questões Curriculares da PPECVC”, indicando contribuições e limites para a formulação de currículos, bem como algumas possibilidades dentro da nossa perspectiva.

4.1. Antecedentes

Alguns municípios que compreendem o Velho Chico foram *pioneiros* na Bahia em iniciativas ligadas a Educação do Campo. Além do trabalho da Escola Comunidade Rural sediada em Brotas de Macaúbas (1975-1994)²¹⁸ e das Escolas Famílias Agrícolas de Ibotirama (1979-1995)²¹⁹ e Riacho de Santana (1980-2015)²²⁰, destacamos os processos formativos e organizativos desenvolvidos pela FUNDIFRAN e demais movimentos sociais

²¹⁸ Como vimos no Capítulo I, depois de alguns anos de luta e articulação de um conjunto de municípios, a escola sediada em Brotas de Macaúbas foi reaberta, mesmo com dificuldades, em 2015 iniciou as aulas com uma turma de 35 estudantes da região.

²¹⁹ Não tivemos acesso a nenhum relatório ou monografia mais detalhada acerca da Escola Família Agrícola de Ibotirama. As poucas informações que citamos nesse trabalho, resultou, principalmente do estudo do livro de Thierry de Burghgrave (2011) *Vagabundos, Não Senhor – Cidadãos brasileiros e planetários! Uma experiência educativa pioneira do Campo*.

²²⁰ A Escola de Riacho de Santana tornou-se referência na região, atende a juventude de vários municípios do Velho Chico e desde 1980 está em atividade.

(PRONERA), além do I Seminário de Educação do Campo do território realizado em 2006, no município de Bom Jesus da Lapa com apoio da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Experiências recentes que a nosso ver antecederam o *Projeto de Formação de Educadores do Campo do Velho Chico*: a proposta elaborada pela equipe de ATES/Médio São Francisco para o Núcleo de Formação Continuada de Professores/as do Campo (2007) e a Proposta de Formação dos Educadores do Projeto Saberes das Águas (FUNDIFRAN, 2008).

a) A *Proposta de Formação de Professores/as de Escolas do Campo* foi elaborada em 2007 pela equipe do Programa de ATES/CETA do Médio São Francisco. Com base em diagnóstico levantado principalmente no I Seminário sobre Educação do Campo do Velho Chico (2006) e no I Encontro da Juventude do Movimento CETA, além de outros temas, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo (2002) fizeram parte das discussões e a formação inicial (e continuada) de educadores foi pautada como prioridade.

A proposta em questão foi desenvolvida com objetivo de atender 40 professores/as de assentamentos e acampamentos do Movimento, envolvendo os municípios de Ibotirama, Muquém do São Francisco, Morpará, Xique-xique e Itaguaçu da Bahia. Praticamente foi estruturada da seguinte forma: 1. Título; 2. Público e Cidades Beneficiadas; 3. Objetivo Geral; 4. Justificativas; 5. Resultados Esperados; 6. Estratégias Metodológicas; 7. Equipe de Trabalho; 8. Recursos. O objetivo geral era realizar “cursos voltados para a melhoria do ensino contextualizado com a realidade do campo, sem perder de vista a preocupação com o desenvolvimento local sustentável” (Projeto de Formação de Educadores do MSF/ATES, 2007, p. 2). Dentre os principais objetivos específicos e estratégias de intervenção podemos destacar:

Objetivo 1: Desenvolver um processo de formação continua da dos/as professores/as de Escolas Rurais do Movimento CETA, através de cursos, palestras e debates, com intuito de melhorar a educação no (*e do*) campo e reduzir os altos índices de evasão. **Estratégias de Intervenção:** O processo de formação acontecerá através da realização de 12 cursos (no período de 12 meses, 20 horas/aula cada): 1) Educação, Planejamento e Metodologias Para Escolas **do Campo**; 2) Identidade Cultural; 3) Educação Ambiental; 4) Convivência com o Semi-Árido; 5) Geração e Gênero; 6) Segurança Alimentar e Novos Hábitos Alimentares; 7) Educação Sexual; 8) Educação de Jovens e Adultos; 9) Metodologia do Ensino de Ciências; 10) Metodologia do Ensino de Português e Matemático; 11) Metodologia do Ensino de Geografia e História; 12) Cidadania e Participação [...] **Objetivo 2:** Diagnosticar a

real situação da educação no (e do) campo nos assentamentos. **Estratégias de Intervenção:** O mapeamento dos assentamentos envolvidas no Projeto será feito através da aplicação de questionários e observações in loco, nas alternâncias dos cursos e servirá para desvendar o nível de formação dos/as professores/as, dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as, currículo desenvolvido e participação das famílias nas atividades das escolas [...] **Objetivo 3:** Pesquisar e publicar resultados dos estudos e pesquisas realizados, na forma de cartilha ou livro, dentro das condições do Núcleo e apoio dos seus parceiros. **Estratégias de Intervenção:** Essa publicação servirá como maneira de registrar experiências positivas de educação em escolas rurais e poderá contribuir para que professores/as que atuam em outros Territórios Rurais possam utilizá-lo para melhorar a educação em suas comunidades. Os melhores textos serão escolhidos para compor o livro ou cartilha [...] **Objetivo 4:** Incentivar o processo de formação continuada dos professores e formação de grupos de estudos, através da aquisição de pequeno acervo bibliográfico. **Estratégias de Intervenção:** Os/as professores utilizarão todas as estruturas do Núcleo para realizarem suas pesquisas e embasamento teórico. Além do mais, o Núcleo proporá a/ao educador/a a reafirmação dos princípios filosóficos, sociológicos, psicológicos e metodológicos que sustentam a sua ação e que representam parâmetros para análise e reflexão da prática em sala de aula. Para que haja uma dinâmica de ação organizada, no sentido de bem utilizar o espaço e o tempo disponível, faz-se necessário planejar ao final de cada curso, ações que refletirão diretamente nos objetivos e metodologias coerentes com os princípios norteadores da proposta de educação adotada no projeto [...] (idem, 2007, pp. 4-5, grifo nosso).

Como não foi possível realizar o Projeto de Formação de Educadores do MSF/ATES na sua plenitude por falta de recursos, apenas algumas atividades formativas foram realizadas, o que não tira a sua importância naquele momento. Inclusive, pouco tempo depois serviria de base para outras iniciativas.

b) O “*Projeto Saberes das Águas*” foi um convênio estabelecido entre a FUNDIFRAN e Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca (SEAP), com parceria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), Secretarias Municipais de Educação e Colônias de Pescadores de Remanso, Pilão Arcado, Xique-Xique e Barra. O objetivo principal do projeto foi alfabetizar pescadores artesanais, como vimos no Capítulo I. Fizemos parte da equipe de coordenação com Silvanete Pereira, com apoio pedagógico de Rosana Sorbille (MEC) e Silvia Cordeiro (SEAP). Além dos 184 alfabetizadores, entre 2007/2008, 12 coordenadores locais²²¹ deram acompanhamento

²²¹ Conforme Projeto Político-Pedagógico, os coordenadores locais do “*Saberes das Águas*” (2007/2008) foram: Claudiana Leão de Casto (Xique-xique); Gilvânia Silvestre de Carvalho Nogueira (Xique-xique); Edívia Ribeiro dos Santos (Xique-xique); Aldinéia Miranda da Silva (Xique-xique); Carmem Lúcia de Miranda Alves (Xique-xique); Edma Rodrigues da Costa (Xique-xique); Maria Vanusa Santos Oliveira (Remanso); Neila Regina Coelho Regis (Remanso); Miguel Ângelo Ribeiro Lima (Barra); Marley Bueno

direto às turmas. A Proposta Pedagógica foi elaborada com participação de toda equipe do projeto e estruturada da seguinte forma: 1. Apresentação; 2. Justificativa; 3. Reflexões básicas orientadoras das ações do projeto; 4. Objetivos; 5. Breve histórico do projeto “Saberes das Águas”; 6. Evolução dos participantes do projeto; 7. Diagnóstico e análise da situação atual do projeto; 8. Proposta para formação inicial; 9. Proposta para formação continuada; 10. Quadro-resumo da proposta pedagógica; 11. Quadro-resumo dos temas geradores; 12. Organograma e papéis da atuação da equipe de trabalho; 13. Marco operacional do projeto; 14. Calendário de aulas; 15. Referencial teórico; 16. Avaliação da aprendizagem; 17. Considerações finais; 18. Referências bibliográficas; 19. Anexos. Como não é nosso objetivo no momento detalhar essa experiência, resta-nos citar rapidamente a proposta para formação inicial *e continuada* dos alfabetizadores do PPP “Saberes das Águas”.

A formação inicial dos alfabetizadores e coordenadores locais centravam-se nos seguintes conteúdos:

[...] apresentar a Proposta Pedagógica do Projeto Saberes das Águas e os Papéis dos Atores envolvidos; Discutir o histórico e a conjuntura atual da educação de jovens e adultos e o papel do/a alfabetizador/a na formação de pescadores/as conscientes e gerenciadores/as do seu aprendizado; Refletir acerca de teorias que tem contribuído para o processo de alfabetização de jovens e adultos; Contribuir para a formação de futuros/as alfabetizadores/as de jovens e adultos do Projeto através de oficinas pedagógicas, socializando e sugerindo caminhos; Realizar debates com temas importantes para a vida dos pescadores, tais como: desenvolvimento territorial; revitalização do rio São Francisco; luta dos pescadores na organização da categoria; economia solidária; meio ambiente; desenvolvimento sustentável [...] (FUNDIFRAN, 2008, p. 17).

Paulo Freire e Emília Ferreira foram as principais bases teóricas do Projeto. Para a formação continuada havia aproximações a metodologias, com inspiração na Pedagogia da Alternância. Assim, seria necessário na formação continuada:

[...] a) *Aprofundamento da pesquisa participativa*: a pesquisa participativa que poderá ser discutida já nos momentos de formação inicial é um instrumento importante de investigação que deverá ser aprofundado nos momentos de formação continuada [...] o objetivo principal desse instrumento é valorizar a cultura oral das comunidades pesqueiras, bem como, desenvolver a capacidade de liderança e inserção na comunidade local, colocando os alfabetizando em contato direto com

os demais membros da comunidade fortalecendo assim os vínculos comunitários e a idéia de grupo [...] b) *Acompanhamento dos cadernos de registros*: o caderno de registros é instrumento confeccionado pelos alfabetizandos ao longo do processo formativo. O caderno busca fazer registros de conhecimentos sobre a realidade numa tentativa de sistematizar a pesquisa. Nele o alfabetizando registra todas as suas reflexões e estudos dentro dos eixos geradores sugeridos pela proposta pedagógica do Projeto Saberes das Águas. Este instrumento permite a sistematização racional da reflexão-ação provocada pela pesquisa participativa, se apresentando como o lugar onde ficam ordenadas as informações e experiências realizadas ao longo do processo de alfabetização [...] c) *Fichas de Acompanhamento Pedagógico* [...] as fichas de acompanhamento pedagógico consistem em um levantamento de dados acerca do processo de alfabetização dos alfabetizandos e dos alfabetizadores destacando seus progressos, construções, conquistas e dificuldades [...] d) *Acompanhamento Pedagógico in loco*: os coordenadores do Projeto farão o acompanhamento pedagógico também a partir de visitas às turmas e aos alfabetizadores. As visitas permitem uma maior interação dos coordenadores locais com os alfabetizandos e alfabetizadores, possibilitando assim um contato direto com as comunidades e com a cultura e os saberes produzidos pelos sujeitos envolvidos [...] e) *Encontros mensais* [...] terão como o objetivo o planejamento e avaliação dos trabalhos desenvolvidos em sala. f) *Palestras sobre temas importantes*: os parceiros e consultores que dão apoio ao Projeto serão convidados para debater questões junto aos alfabetizadores e coordenadores locais, com intuito de subsidiar as atividades em sala de aula dos temas geradores previstos na Proposta Pedagógica (FUNDIFRAN, 2008, pp.19-20, grifo nosso).

Com todas as dificuldades enfrentadas pela entidade executora, equipe de coordenação do Projeto “Saberes das Águas” e parceiros locais, não há dúvida da sua importância na redução dos altos índices de analfabetismo entre os pescadores artesanais²²² no Vale do São Francisco.

Em nosso entendimento, foram essas duas iniciativas que antecederam uma primeira versão do projeto de Formação de Educadores do Campo enviado pela FUNDIFRAN para editais²²³, mas não foi selecionado. O Projeto foi reapresentado ao Conselho Territorial do Velho Chico e aprovado em 2008, encaminhado em seguida para a SDT/MDA, tendo a ASCONTEC como entidade executora. Vale lembrar que essa segunda

²²² “Segundo dados do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente (IBAMA), a pesca artesanal em 2000 representou 51% da produção nacional, ficando a pesca industrial com apenas 20%, todavia, se observamos os elevados índices de analfabetismo entre pescadores artesanais divulgado pelo IBGE nos últimos anos perceberemos que mesmo tendo grande importância para a economia do país, a categoria tem sofrido uma quase que total falta de atenção dos governos no que tange ao acesso a educação. As pesquisas registraram em 2004 10.933 pescadores analfabetos só na Bahia” (FUNDIFRAN, 2008, p. 6).

²²³ Consideramos essas duas iniciativas como principais antecedentes do Projeto de Formação de Educadores do Campo do Velho Chico justamente pela amplitude regional das propostas.

versão foi qualificada por Dermeval Gervásio de Oliveira²²⁴ e contou com adaptações e contribuições de debates realizados no I Seminário de Educação do Campo e em oficinas territoriais. Concordamos com Souza (2012) quando afirma que, bem antes da aprovação do projeto, um conjunto de mobilizações sociais já vinha acontecendo no Território com vistas a atender as demandas dos/as educadores/as. Podemos situar no bojo das mobilizações, as atividades de formação desenvolvidas nas experiências do PRONERA, inicialmente com alfabetização de jovens e adultos, depois com o curso de escolarização (5ª a 8ª série) e na sequência com ensino médio. O curso de Pedagogia da Terra, realizado entre 2004 a 2010 na UNEB de Bom Jesus da Lapa ganha destaque nesse sentido, atendeu 60 assentados e militantes de diversas regiões da Bahia, pertencentes a um conjunto de movimentos sociais de luta pela terra.

O Movimento de Articulação Nacional Por Educação do Campo (Capítulo II) influenciou diretamente nas mobilizações e discussões que ocorreram em Estados e territórios da Bahia. Cada território tem suas particularidades, mas, de forma geral, as propostas elaboradas vêm reivindicando direitos sociais negados historicamente para os camponeses. Os movimentos e organizações sociais com atuação no Velho Chico não fugiram a essa realidade e nos últimos 10 anos contribuíram no avanço das políticas públicas.

4.2. Projeto de Formação de Educadores do Campo do Velho Chico

O Projeto de Formação Continuada de Educadores/as do Campo, que nasce nesse contexto, propunha atender inicialmente 10 municípios e 300 educadores/as com vistas a contribuir na elaboração de um diagnóstico da Educação do Campo no Território e Propostas de Ação. Com apoio das Prefeituras e parceiros locais, de 2009 a 2011, além dos 16 municípios que fazem parte do Velho Chico, contemplou Ipupiara (Território de Irecê), ao final atendeu 1050 educadores/as. Entre oficinas, reuniões, visitas de acompanhamento pedagógico e seminários territoriais, sob a coordenação das pedagogas Isabel de Jesus Souza e Raquel Novais, foram mais de 100 atividades desenvolvidas. Apesar de educadores das escolas formais serem uma maioria, participaram também lideranças e representantes de movimentos sociais e sindicais²²⁵. Um dos principais resultados foi a

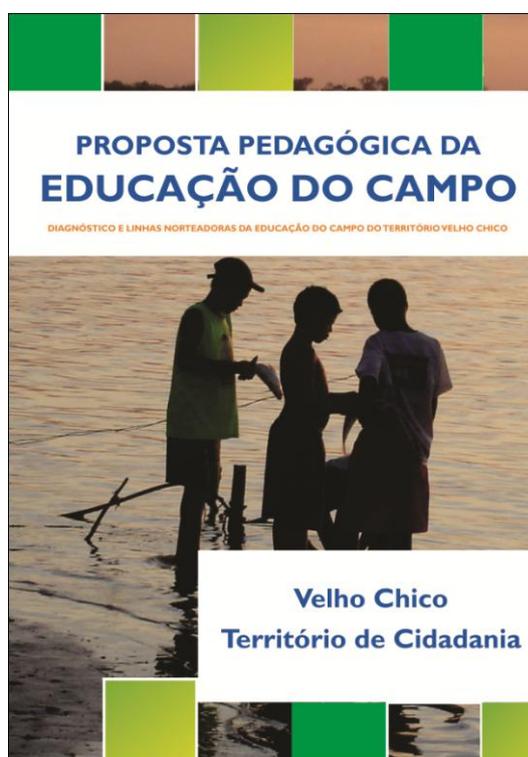
²²⁴ Gestor de Projetos da Instituição

²²⁵ Conforme documento, participaram do Projeto “os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Movimentos Sociais (CETA, FETAG, MTC, MST, MLST, OTL, MLT, o Movimento de Mulheres Camponesas de Riacho de Santana), e a de Brotas de Macaúbas (em processo de implantação), a Casa de Formação Santo

elaboração e publicação da Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Território Velho Chico (PPECVC)²²⁶.

4.3. Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Território Velho Chico (PPECVC)

Consta no documento em questão, publicado em 2012 o seguinte título: “Proposta Pedagógica da Educação do Campo: Diagnóstico e Linhas Norteadoras da Educação do Campo no Território Velho Chico”, para não ser repetitivo utilizamos com frequência a sigla PPECVC.



O *Sumário* da PPECVC está estruturado da seguinte forma: Apresentação; Introdução; Objetivos; Metodologia; Diagnóstico da Situação da Educação do Campo no Território Velho Chico; Referencial Teórico; Proposta Pedagógica para Educação do Campo; Considerações Finais; Referências e Anexos com as 17 Cartas dos/as Educadores/as do Campo aos Camponeses.

Afonso, o Assentamento Manoel Dias e diversas outras organizações da sociedade civil” (PPECVC, 2012, p. 8).

²²⁶ Resultado das oficinas, no final do Projeto, foram produzidos dois Cadernos Pedagógicos com sugestões de atividades para serem trabalhadas nas Escolas do Campo: 1) Contribuições para Alfabetização de Jovens e Adultos; 2) Educação do Campo: Uma Construção Coletiva. Esses materiais não são objeto da nossa análise no momento.

O presente documento que traz orientações pedagógicas para as Escolas do Campo, além de um diagnóstico das principais dificuldades e desafios enfrentados pelas comunidades. Como está referendado na proposta, o seu objetivo fundamental constitui em

Contribuir na efetivação da Educação do e no Campo do Território Velho Chico e do município de Ipupiara, norteados as ações político-pedagógicas das escolas do campo, e orientando na construção dos projetos políticos pedagógicos das referidas escolas e da educação do campo no Território (PPECVC, 2012, p.8).

A sistematização da Proposta Pedagógica da Educação do Campo, incluindo elaboração do diagnóstico situacional, foi realizada a partir de encontros participativos, envolvendo educadores de todos os municípios do Velho Chico e Ipupiara. Foram 17 reuniões de mobilização; 02 oficinas territoriais para levantar dados sobre a situação atual da educação do campo; 05 reuniões do Colegiado do Velho Chico; 01 reunião com as diretorias regionais e secretários municipais de educação; 19 oficinas diagnósticas; 14 oficinas de elaboração de materiais didáticos; 48 visitas de acompanhamento pedagógico; 01 oficina com representantes das EFAS (Riacho de Santana e Brotas de Macaúbas) e 02 oficinas no assentamento Manoel Dias (PPECVC, 2012).

Como consta na Metodologia, todo o processo de construção da PPECVC se deu de forma participativa:

[...] as atividades foram iniciadas com as reuniões de mobilização, realizadas pela coordenadora geral do projeto em cada município para apresentação da proposta à Secretaria Municipal de Educação, aos Educadores e Educadoras do campo, ao Gestor Municipal e aos representantes dos Movimentos Sociais e Sindical, entidades da sociedade civil organizada e instituições de apoio aos camponeses/as. Foi realizada em seguida, **a primeira oficina territorial de educadores e educadoras** do campo com carga horária de 16 horas, na qual foi feito um diagnóstico da educação desenvolvida no campo do Território Velho Chico, levantando dificuldades e desafios enfrentados pelos educadores/as, bem como propostas de ações que contribuam na melhoria do ensino aprendido e na qualidade de vida dos educandos e da comunidade e todos os envolvidos no processo educacional. Posteriormente, **foram realizadas oficinas com duração de dois dias** (carga horária de 16 horas) em cada município, com a participação dos educadores/as do campo, representantes das Secretarias Municipais de Educação, Cultura, Agricultura, Meio Ambiente e Assistência Social, bem como dos Movimentos Sociais e Sindicais, entidades da sociedade civil existentes no município e instituições que apoiam e defendem a causa dos trabalhadores/as do campo. Foi realizada também uma **oficina de 8 horas com os educadores/as (monitores/as) e educandos/as das Escolas Famílias Agrícolas de Riacho de Santana**, com representação de várias escolas da Rede AECOFABA, uma reunião com a comissão

pedagógica e representantes da Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Brotas de Macaúbas (em processo de implantação), onde se discutiu a realização do diagnóstico das comunidades beneficiadas e a construção de propostas a serem desenvolvidas pela escola a partir da concepção de educação do campo e da Pedagogia da Alternância. Foi realizada ainda uma **oficina de formação continuada dos educadores e educandos e uma oficina com pais de do Assentamento Manoel Dias**, onde se realizou um diagnóstico da educação da referida área de assentamento discutindo [...] o Projeto Político Pedagógico da escola do Assentamento. O objetivo principal das oficinas e reuniões foi dar início às discussões acerca da Educação do e no Campo, com uso de recursos didáticos que permitiram o estudo de literatura pertinente, identificando a real situação das escolas do campo nos aspectos relativos aos recursos humanos, físicos, materiais e a relação da escola com a comunidade, além da análise do contexto histórico, sócio-político, econômico e cultural dos municípios e comunidades envolvidas [...] Durante as oficinas as **dinâmicas de grupo foram amplamente trabalhadas**, algumas de caráter pedagógico, outras para relaxamento do grupo, as quais contribuíam com o entrosamento da turma e a relação interpessoal entre educadores/as e as demais representações. Ademais, educadores/as, que também são poetas e cantadores/as, tiveram a oportunidade de apresentar seus talentos e algumas de suas produções, como música, literatura de cordel, paródia e outras. **Ao final de cada oficina foi realizada uma avaliação**, através de uma ficha, onde os participantes tiveram a oportunidade de analisar desde a metodologia aplicada na oficina até o espaço físico de realização do evento. Em alguns municípios, a avaliação foi feita verbalmente pela falta de otimização do tempo. As análises feitas pelos participantes foram observadas pela coordenação do projeto logo após a oficina, que fez os ajustes necessários ao bom andamento das atividades. **Além das avaliações, as ações do projeto foram norteadas pelas reuniões de acompanhamento pedagógico** realizadas em todos os municípios pela coordenadora do projeto, junto aos representantes da Secretaria Municipal de Educação, aos educadores/as do campo e representantes da sociedade civil presentes nas atividades (PPECVC, 2012, pp. 15-16).

Destacamos essa extensa citação para ressaltar que todo o material construído pelos/as participantes das oficinas foi sistematizado pela equipe do projeto e utilizado na construção da PPECVC.

Apesar de o documento não tratar exclusivamente da formulação do currículo escolar, apontaremos algumas ênfases à questão. Para melhor esclarecimento das nossas observações, apresentaremos inicialmente uma síntese do diagnóstico da educação do campo no Território, com os principais desafios e dificuldades identificados; em seguida as Cartas dos Educadores e Propostas de Ação para o Território, bem como os principais fundamentos filosóficos e pedagógicos da PPECVC; por último faremos algumas análises das suas perspectivas curriculares, com base no que já desenvolvemos em capítulos anteriores.

4.4. Síntese do Diagnóstico

Um dos objetivos do Projeto de Formação de Educadores do Campo foi sistematizar coletivamente um diagnóstico da Educação do Campo no Velho Chico, além de outros encaminhamentos importantes, como aparece na *Introdução*:

[...] compreendemos que além de diagnosticar a educação nas escolas do campo e discutir com os/as educadores/as alternativas, era necessário, também, discutir a educação nos outros níveis e modalidades. Nesse sentido, foi realizada a primeira oficina territorial de educação com a participação dos/das educadores/as do campo, representantes dos movimentos sociais do território, Centros de Educação Profissional, Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Escolas Famílias Agrícolas, representantes das Secretarias Municipais de Educação e Agricultura, as Diretorias Regionais de Educação – DIREC's 22 e 26 e outros segmentos que se interessaram pela discussão. Nesta oficina foi feita uma avaliação da educação do território, acompanhada de propostas para os três níveis e modalidades de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Ensino Superior, objetivando melhoria e acessibilidade dos povos do campo a todos os níveis de ensino (PPECVC, 2012, p. 12).

Na parte da *Metodologia* também são apresentadas considerações acerca do diagnóstico:

[...] foi realizado um **diagnóstico** do contexto supracitado, onde os participantes foram organizados em grupos onde cada um discutiu e respondeu acerca das temáticas propostas, dentre as quais cultura, recursos ambientais, alimentação escolar, transporte escolar, questão agrária, produção agrícola, recursos hídricos, entre outros. Cada grupo registrou por escrito todas as informações que possuíam sobre a temática e na plenária todos tiveram a oportunidade de acrescentar outras informações além daquelas apresentadas pelo grupo. Além disso, em grupo, foi **diagnosticada a situação da educação do campo em relação aos marcos situacional, conceitual e operacional** e discutidas formas de superação das dificuldades encontradas pelos educadores/as e comunidade. Em plenária, o debate enriqueceu as informações trazidas pelos grupos, possibilitando que a realidade das comunidades ali representadas fosse conhecida por todos/as e devidamente registrada. Para ajudar na reflexão, como recursos didáticos, foram apresentados pequenos documentários que tratavam da educação dos povos do campo, tais como o documentário Paulo Freire Contemporâneo que traz um pouco da história de Freire a partir do seu processo de alfabetização de jovens e adultos, iniciado em Angicos no Estado do Rio Grande do Norte, onde Freire mostrava na sua convivência com as famílias, a necessidade de oferecer uma educação diferenciada aos povos do campo que sempre foram excluídos dos seus direitos e, sobretudo, da educação [...] (PPECVC, 2012, p. 16, grifo nosso).

Ainda conforme o item “Diagnóstico da Situação da Educação do Campo no Território Velho Chico”, no conjunto de atividades participativas do projeto, foi possível constatar a

[...] existência de muitos **problemas e dificuldades**. Em contrapartida, foram encontradas iniciativas que permitem afirmar a existência de **experiências exitosas** nos municípios, a exemplo do projeto “Educando com a Horta Escolar” desenvolvido pelos educandos, educadores e familiares do município de Carinhanha; os viveiros de mudas cultivados pelos educandos e educadores da Escola Família Agrícola de Riacho de Santana, [...] mostrando a diferença entre a educação do campo como uma concepção que respeita e valoriza os saberes dos camponeses e camponesas e a *educação rural que ao contrário da educação do campo repassa conteúdos distantes da realidade* dos educandos/as [...] (PPECVC, 2012, p. 18, grifo nosso).

No item “*Marco Situacional*” são apresentados dados sobre a população urbana (47%) e rural (53%) do Território, baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios, principais atividades econômicas e cadeias produtivas²²⁷. Corroborando com as nossas análises sobre o processo excludente que contribuiu para a produção da especificidade do campo no Velho Chico historicamente, o documento reforça que

[..] em todos os municípios prepondera a desigualdade social, com acentuada precariedade na infraestrutura básica, como falta de água tratada, energia elétrica e esgotamento sanitário, além da escassez de políticas públicas na área da saúde, educação e moradia, dentre outras. Cabe ressaltar que as populações camponesas são ainda mais desassistidas que as das cidades, em todos os aspectos (PPECVC, 2012, p. 21).

Sobre a necessidade de materiais didáticos adequados à realidade do campo:

Outra questão que *contribui para a persistência dessa educação descontextualizada nas escolas do campo é a inadequação dos materiais didáticos* à realidade camponesa. Os livros didáticos trabalhados nessas instituições são exemplos de uma realidade completamente diferente da realidade de quem vive no campo nordestino do semiárido brasileiro. Esta situação leva os movimentos *Camponeses a lutar incansavelmente pela educação do e no campo, onde os valores, a cultura e o conhecimento dos povos camponeses sejam respeitados e fortalecidos* por meio das ações desenvolvidas pelas escolas do campo (PPECVC, 2012, p. 24, grifo nosso).

²²⁷ Conforme Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Velho Chico (2010), as principais atividades desenvolvidas pela agricultura familiar na região são “mandiocultura, apicultura, bovinocultura, caprinocultura e psicultura” (PPECVC apud PTDS, 2010, p. 20).

As escolas do campo e o acesso às tecnologias²²⁸ (TVs, Dvds e Centros Digitais):

Tal questão sinaliza outra dificuldade encontrada pelos/as educadores/as do campo: *a falta de aparatos tecnológicos*. Poucos são os municípios que têm investido nesses recursos, que são ferramentas enriquecedoras da prática pedagógica, quando utilizadas de forma adequada (PPECVC, 2012, p. 28, grifo nosso).

O diagnóstico também destaca iniciativas voltadas para a Educação Indígena e Quilombola no Velho Chico:

Em relação a outras modalidades de ensino presentes no Território, o município de Muquém do São Francisco e Ibotirama/BA está avançando no que concerne à **Educação Indígena**, pois conta com professores/as, oriundos/as das próprias aldeias Kiriri, Pankaru e Tuxá, sendo que alguns representantes destes povos são formados no magistério indígena, que busca implementar uma prática que respeite e valorize a cultura e particularidades do seu povo. É importante registrar, conforme informações da FUNAI, a existência de mais dois povos indígenas no Território Velho Chico, ambos no município de Serra do Ramalho, sendo eles: Pataxós Rã-Rã-Rã, e Funiô, que vieram para a região em busca de terra para morar e trabalhar, e com certeza a garantia de educação para seu povo [...] já na **educação quilombola** são poucos os professores provenientes dos quilombos e uma dificuldade descrita pelos educadores/as em Riacho de Santana é, justamente, encontrar educadores/as negros/as para trabalharem nas áreas quilombolas, pois estes já não aceitam professores/as e coordenadores/as de cor branca por conta das experiências que já vivenciadas com profissionais que não se identificavam nem respeitavam sua cultura (PPECVC, 2012, p. 31, grifo nosso).

Sobre as questões ambientais e sociais na região e as práticas educativas na escola:

A Educação Ambiental vem sendo trabalhada através de projetos pontuais, abordando temáticas variadas. Contudo, não foi percebida a existência de uma prática interdisciplinar, como orienta a legislação para tal modalidade. Em todos os municípios do Território foram descritos inúmeros problemas ambientais, dos quais se destacam a degradação provocada pelas carvoarias, cerâmicas, desmatamento, queimadas, uso intensivo de agrotóxico, garimpos, poluição dos rios, riachos e lagoas e a poluição causada pelo lixo, diante dos quais muitos/as educadores/as se

²²⁸ Há uma contradição muito presente nos debates sobre Educação do Campo no Território Velho Chico, neste caso, na PPECVC. Enquanto negam a ciência com vistas a preservação das especificidades culturais, lutam por acesso a todo tipo de tecnologia, inclusive laboratórios de informática. Assim como outros patrimônios da humanidade apropriados por uma pequena elite, há tempos que algumas tecnologias já estão presentes nas comunidades rurais do Velho Chico e nada mais são do que conhecimento científico materializado. Não é objetivo deste trabalho fazer uma análise desse quesito e nem somos contra essa demanda. Conforme estudos de Saviani, foi assim que a Revolução Industrial foi germinada no final do século 18 e início do século 19, e também a Revolução Tecnológica recente significa potência espiritual (ciência) transformada em potência material (tecnologia) (SAVIANI, 2011d).

mostraram preocupados por não conseguirem desenvolver um trabalho pedagógico em combate a tais práticas [...] (PPECVC, 2012, p. 31).

Com base nas passagens acima, nos relatórios das oficinas realizadas em cada município e na síntese do Capítulo I que demonstrou como esse *campo* foi sendo produzido, podemos resumir o diagnóstico da Educação do Campo no Velho Chico nos seguintes aspectos:

a) com relação à infraestrutura: há menções ao fechamento de escolas, às péssimas condições das estradas em períodos de chuva e ao atraso ou baixa qualidade da merenda. O transporte escolar é considerado insuficiente, escolas com salas inadequadas, ausência de quadras de esporte e espaços de lazer; ausência de equipamentos tecnológicos (computadores e internet) são os pontos mais citados;

b) com relação à valorização do trabalho dos professores e organização (para produção) dos camponeses: falta de moradias adequadas para os professores e os baixos salários da categoria; ausência de associações e cooperativas organizadas para produção, armazenamento e comercialização dos produtos da agricultura familiar, bem como a falta de outros incentivos agrícolas;

c) aspectos sociais e ambientais constatados: concentração de terra, o desmatamento das matas ciliares do rio São Francisco e seus afluentes para venda de madeira, a forte presença de cerâmicas, carvoarias e trabalho degradante, as dificuldades de algumas comunidades em terem acesso à saúde, à água doce, à energia, bem como a saída da juventude do campo por falta de lazer, trabalho ou por falta de vagas no ensino médio (êxodo rural);

d) Com relação aos aspectos pedagógicos mais lembrados estão os materiais didáticos, formação de professores e *propostas curriculares* desvinculadas da realidade do campo. Em alguns momentos esses aspectos são considerados motivos que corroboram para a saída dos jovens do campo. Entendemos que quaisquer que sejam os aspectos pedagógicos por nós analisados, para melhor compreensão, precisam estar relacionados aos outros aspectos mais amplos do diagnóstico, como as questões sociais e econômicas, por exemplo.

Os dados educacionais contidas no Diagnóstico da PPECVC foram fundamentais para a sistematização deste tópico, o que não nos impediu de pesquisar mais informações na Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), volume 4 sobre o Velho Chico, publicado em 2012, intitulado “Estatísticas dos Municípios Baianos (BEM)”;

e do “Departamento Intersindical da Estatística e Estudos Socioeconômicos” (DIEESE), volume 2, publicado em 2014, intitulado “Educação Profissional da Bahia e Territórios de Identidade”, volume 2, 2014.

Na Tabela 4 que apresentamos a seguir, alguns aspectos identificados no diagnóstico podem ser confirmados pelos dados oficiais:

TABELA 4 – ESCOLAS DO VELHO CHICO

Municípios	PU %	PR %	Escolas de E. Infantil				Escolas de E. Fundam.				Escolas de E. Médio				IDS
			Urbanas		Rurais		Urbanas		Rurais		Urbanas		Rurais		
			2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010	
Barra	46	54	9	12	86	74	13	13	90	75	3	3	0	1	203°
Bom Jesus da Lapa	68	32	14	14	63	56	20	21	63	59	3	3	1	1	36°
Brotas de Macaúba	29	71	3	1	64	36	4	3	69	40	1	1	0	0	183°
Carinhanha	44	56	6	5	14	12	12	9	30	21	2	1	0	0	149°
Feira da Mata	52	48	1	1	15	14	3	3	17	16	1	1	0	0	315°
Ibotirama	77	23	5	5	10	10	14	13	10	10	2	2	0	0	44°
Igaporã	52	48	1	1	13	10	6	6	13	10	1	1	0	0	245°
Malhada	41	59	1	1	29	30	4	3	34	33	1	1	1	0	289°
Matina	31	69	2	2	18	5	3	2	23	10	1	1	0	0	383°
Morpará	67	33	2	2	24	20	4	5	24	22	3	3	0	0	237°
Muquém do S.F	12	88	1	1	14	15	2	1	15	17	1	1	0	0	226°
Oliveira dos Brejinhos	30	70	2	2	8	11	4	3	77	61	1	1	0	0	312°
Paratinga	37	63	5	4	23	54	9	10	64	55	2	2	5	5	284°
Riacho de Santana	51	49	1	1	0	0	7	6	24	20	4	3	0	0	273°
Serra do Ramalho	20	80	2	2	51	41	2	3	40	40	1	1	0	0	306°
Sítio do Mato	57	43	3	4	25	15	5	5	30	18	1	1	0	1	349°
Velho Chico	43	57	58	58	457	403	112	106	623	507	28	26	7	8	

Fonte: SEI/2010

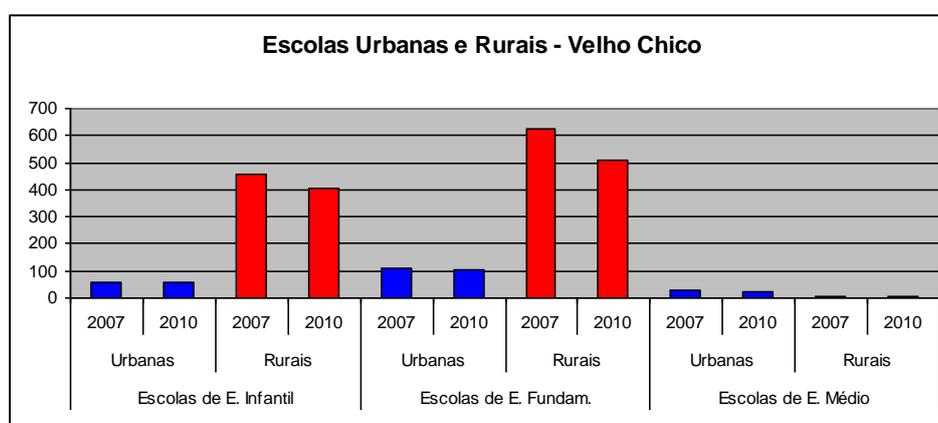
PU % = Percentual de População Urbana | PR % = Percentual de População Rural

IDS = Índice de Desenvolvimento Social (2006)

Conforme a SEI, o Índice de Desenvolvimento Social (IDS) leva em consideração os níveis de acesso aos direitos sociais básicos (saúde, educação etc.). Como o IDS que a SEI apresenta ainda é de 2006, e na última década tivemos avanços nas políticas sociais, é

bem provável que os dados tenham se modificado para melhor. Considerando o IDS de 2006, o Velho Chico é considerado um território com altos níveis de desigualdades sociais, além de se situar entre os territórios mais pobres da Bahia. Com base na publicação “Educação Profissional da Bahia e Territórios de Identidade” (2014), do DIEESE, o Velho Chico registrou *Taxa de Analfabetismo* de 21,7% em 2010, dentre os 27 Territórios da Bahia ficou entre os oito territórios, com maiores índices de analfabetismo. Sendo a população rural do Velho Chico superior a da cidade, podemos constatar que o analfabetismo no campo ainda é uma questão agravante na região.

Tratando especialmente da Educação do Campo, o gráfico a seguir aponta outros detalhes preocupantes:



Com base no gráfico, num curto período de tempo, 170 escolas²²⁹ do campo foram fechadas (ou nucleadas) no Velho Chico, sendo 54 de Educação Infantil e 116 de Ensino Fundamental, uma média de 5 escolas por mês, contrariando todo um conjunto de leis conquistadas e demandas sociais. Essas se somam às mais de 24 mil escolas do campo fechadas no Brasil nos últimos anos, segundo denúncia do MST²³⁰. Outro dado diz respeito à quase inexistência de escolas de ensino médio no campo, mesmo o território tendo a maioria da sua população proveniente do meio rural. Ainda conforme a PPECVC (2012), muitas dessas escolas que atendem filhos e filhas dos trabalhadores do campo não têm infraestrutura básica (laboratórios de informática, internet, quadras de esporte e bibliotecas). Feito o registro diagnóstico da Educação do Campo, apresentamos em seguida sínteses das Cartas dos Educadores do Território (Manifestos) e as Linhas Norteadoras

²²⁹ Os dados da SEI/2010 não revelam, todavia a maioria das salas de ensino infantil e fundamental normalmente funciona no mesmo espaço. É provável que em alguns momentos há uma confusão entre considerar fechamento de turma com fechamento da escola, o que, em nosso entendimento, não tira a gravidade do problema.

²³⁰ Dicionário da Educação do Campo (2012, pp. 237-243).

(Propostas de Ação), publicadas na PPECVC, e que reforçam o que acabamos de apresentar neste item.

4.5. Cartas dos Educadores e Linhas Norteadoras da PPECVC

a) Cartas dos Educadores

As Cartas dos Educadores e Educadoras são *Manifestos* que compreendem os Anexos da PPECVC. Foram elaboradas como resultado dos debates e diagnósticos participativos realizadas em oficinas nos municípios do Velho Chico e em uma oficina territorial, da qual participou um conjunto de instituições ligadas ao Colegiado. Como não será possível citar todas as cartas em sua totalidade, e como as reivindicações se repetem, faremos apenas alguns destaques desses documentos.

Carta dos Educadores de Brotas de Macaúbas, elaborada em 30 de Julho de 2010:

Perante a necessidade de se construir um *novo paradigma para a Educação do Campo* que compreenda o campo como espaço de desenvolvimento do Território [...] Certamente, o poder socioeconômico e político é o principal responsável pela desigualdade social do nosso povo. Diante desta realidade, os movimentos sociais vêm lutando para criar uma Educação do Campo que juntos *rompam com o paradigma da educação rural*. Essa será uma oportunidade para *voltar às suas origens e fazer da nossa terra um espaço de vida digna e sustentável* [...] *Essa educação visa acabar com a alienação capitalista e formar cidadãos com conhecimentos a partir da realidade local*. (ANEXOS/PPECVC, 2012, p. 84, grifo nosso).

Carta dos Educadores de Ibotirama, elaborada em 04 de Fevereiro de 2011:

[...] Nós educadores discutindo sobre a nossa realidade e as dificuldades encontradas nas comunidades onde trabalhamos, percebemos que precisamos estar atentos para nossas crianças e jovens do campo. Não devemos negar que existe o preconceito de que as crianças do campo têm mais dificuldades para aprender do que as da cidade, mas o que ocorre é que, *quando o professor está distanciado da realidade destes pequenos, trabalham com o abstrato, o que dificulta a construção do conhecimento por eles* [...] A visão de educação do campo é diferente da que vem acontecendo em nossas escolas. Ela procura *fortalecer a agricultura camponesa que vem preservando uma produção saudável e propõe a organização das lutas sociais, por uma educação de*

qualidade, pelo direito das mulheres, da reforma agrária, pelo acesso a água, e o direito das crianças pela infância [...] (ibidem, p. 92, grifo nosso).

Carta dos Educadores de Ipupiara²³¹, elaborada em 23 de Fevereiro de 2011:

[...] A educação do campo trabalha a realidade do aluno do campo voltada para o seu contexto social [...] A educação do campo é uma proposta que busca a inclusão da criança, adolescente, do jovem e adulto do campo, meio social através de sua cultura e do seu conhecimento nato e sua sabedoria popular e cultural preparando-os para exercerem a cidadania dentro de sua comunidade, além de valorizar a produção homem do campo (ibidem, p. 96, grifo nosso).

Carta dos Educadores de Muquém do São Francisco, elaborada em 24 a 25 de Agosto de 2010:

[...] Queremos com a educação do campo, discutir políticas que nos interessa em combate o latifúndio e a agricultura centrada no negócio, pondo fim no agrotóxico que vem matando muitas espécies em nosso município. Queremos uma educação onde sejamos respeitados no lugar onde vivemos [...] (ibidem, p. 102, grifo nosso).

Carta dos Educadores de Riacho de Santana, elaborada em 16 de Julho de 2010:

[...] com o crescimento da população, da tecnologia e do desenvolvimento urbano, vários problemas continuam sem solução e outros vão surgindo e dificultando cada vez mais a vida do povo do campo, como o descontrole no período da chuva, falta de planejamento técnico para o pequeno agricultor, falta de cooperativas e associações fortes e atuantes que combata o atravessador, falta de oportunidades e perspectiva para os jovens permanecerem no campo [...] falta de fiscalização na aplicação dos recursos públicos destinados a estruturação dos assentamentos rurais. Na educação, a falta de incentivo dos professores e alunos vem cada vez mais piorando a situação, com isso a educação nas escolas do campo fica a cada dia mais longe da realidade da comunidade [...] (ibidem, p. 109, grifo nosso).

Carta dos Educadores de Sítio do Mato, elaborada em 31 de Agosto de 2010:

[...] alguns desafios que temos encontrado na educação [...] falta água potável, merenda de qualidade, manutenção nas estradas do município, transporte escolar de qualidade, infraestrutura adequada para funcionamento das escolas, materiais didáticos de acordo com a realidade do aluno do campo e falta de recursos tecnológicos [...] compreendemos que as escolas são os veículos ou a alavanca que tem poder para levar os benefícios às comunidades do campo [...] queremos

²³¹ Município convidado do Território de Irecê.

lembrar que existe um ditado que “A união faz a força” e completaremos dizendo, que a “união” também traz sucesso (ibidem, pp. 110-111, grifo nosso).

Carta da Oficina Territorial realizada em Ibotirama nos dias 17 e 18 de Setembro de 2009:

[...] os educandos/as apreendem e aprendem não somente a ler e escrever, mas a se reconhecer enquanto camponeses, reafirmando sua identidade e incentivando-os a permanecerem no campo com condições dignas para viver, pois *a educação que temos hoje no campo além de excluir os educandos/as, trabalha conteúdos voltados ao estilo de vida urbana, culturalmente homogêneo e etnocêntrico, considerando apenas a cultura europeia e desvalorizando a cultura camponesa* [...] os grupos apresentaram o diagnóstico dos municípios, abordando os problemas que enfrentam na área educacional, e sugerindo propostas relevantes, das quais foram definidas pela oficina como *linhas norteadoras da Educação do e no Campo do Território Velho Chico* (ibidem, pp. 78-79).

b) Linhas Norteadoras

As Linhas Norteadoras são 55 *propostas* de ação (vide anexo) elaboradas durante as atividades do projeto e têm base no diagnóstico da Educação do Campo já apresentado. A seguir, apresentamos algumas ações propostas relacionadas especificamente com a escola e o currículo:

Adequar o currículo escolar à realidade da comunidade, respeitando seus princípios e sua cultura;
Construir uma proposta curricular de acordo com a realidade de cada região, discutindo relação de gênero, etnia e direitos humanos e ambientais que assegurem aos camponeses e às camponesas uma alimentação adequadamente nutricional e saudável;
Produzir e divulgar materiais didáticos e pedagógicos que tratam de questões que dizem respeito à vivência e às necessidades dos povos do campo e ao seu processo educacional;
Construir um calendário escolar em âmbito territorial que inclua datas comemorativas relacionadas aos povos do campo, sua formação e valorização como pessoas humanas;
Assegurar formação específica aos educadores/as do campo, dando condições de atenderem crianças, jovens e adultos com deficiência;
Equipar as escolas do campo com recursos humanos, didáticos, pedagógicos e tecnológicos. (PPECVC, 2012, p. 62).

Como são ricas as contribuições das Cartas dos Educadores e das Linhas de Ação, apontam para uma diversidade de questões. Para a nossa pesquisa, nesse momento, podemos fazer as seguintes indicações:

As Cartas dos Educadores reforçam o diagnóstico da Educação do Campo no Território Velho Chico, destacando as precárias condições de infraestrutura das escolas, condições de trabalho dos professores, aspectos sociais das comunidades e aspectos pedagógicos.

Apesar de estar contida nas entrelinhas das Cartas, a questão agrária no Território perde foco para o acesso às políticas públicas, fruto do histórico processo de exclusão dessas comunidades.

A questão agrária não aparece nas Linhas de Ação e a prioridade são as políticas públicas das áreas já existentes no Território. Nas Cartas dos Educadores dos municípios como Sítio do Mato, Malhada e Barra, principalmente, considerados os mais concentrados do Velho Chico, não aparece o debate sobre a *questão agrária*.

Não há menção a valorização do conhecimento científico, filosófico e artístico, nem nas Cartas e secundariamente nas Linhas de Ação.

O conceito antropológico de cultura aparece fortemente nas Cartas e nas Linhas de Ação.

Nas Linhas de Ação, as propostas supracitadas, de certa forma estão relacionadas a formulação de currículos para as escolas do campo. Todas centradas nos conhecimentos cotidianos.

Como o processo de exclusão é tão grave nas comunidades, a escola aparece como “promotora do desenvolvimento da comunidade”, responsável por cuidar de um emaranhado de problemas ou como espaço de “assistência social”, como está destacada na Proposta de Ação n. 35: “*Assegurar atendimento de especialistas nas escolas do campo, tais como: Psicólogo, Assistente Social, Dentista, otorrinolaringologista e outros*” (PPECVC, 2012, p. 62).

Não entendemos que há dicotomia entre as questões prioritárias apresentadas pelos educadores e o acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico. Ao contrário, defendemos a tese de que para ir à raiz de algumas questões concretas, não é menos importante buscar relação com o conhecimento sistematizado ou rudimentos desse saber. Ao invés de ser um “inimigo”, retirando-lhes os “interesses dominantes”, o conhecimento científico, filosófico e artístico torna-se um “aliado” da classe trabalhadora, segundo os estudos de Saviani (2009).

A secundarização da luta pela Reforma Agrária e do saber não-cotidiano são, portanto, características presentes nas Cartas dos Educadores e nas Linhas de Ação, conseqüentemente nas perspectivas curriculares. A pauta da Reforma Agrária está presente apenas em oficinas realizadas com uma presença mais forte de representantes de movimentos sociais de luta pela terra; por exemplo, Muquém do São Francisco.

4.6. Fundamentos Filosóficos e Pedagógicos

Os Cadernos Pedagógicos do MANEC, em certa medida, representam um conjunto amplo de pesquisadores e perspectivas, que ora convergem entre si, ora são divergentes. Um trabalho elaborado com base em contribuições de centenas de educadores, de diversas localidades, interesses e experiências pedagógicas, não seria muito diferente. Essa afirmação não tira, em hipótese alguma, a importância da Proposta em questão, mas, para uma análise histórico-crítica, não há como deixar de indicar algumas contradições que, em nosso entendimento, influem diretamente nas práticas pedagógicas (e sociais). Evidente que essa pesquisa introdutória não tem a intenção de desconsiderar outras abordagens analíticas e se coloca dentro das nossas possibilidades, assim, repletas de limitações teóricas.

Compreendemos que uma concepção de currículo, mesmo que não demonstre de imediato, nunca está desvinculada de outras questões mais amplas da sociedade capitalista e das políticas sociais em curso. Na PPECVC há menção de que, para a construção de projetos políticos pedagógicos das escolas do campo, os conceitos de “homem, sociedade, educação, escola, currículo [...]” (idem, p. 70) precisam ser demarcados. É nesse sentido que, para avançarmos em nossas discussões, tentaremos expor rapidamente as concepções de desenvolvimento, homem, realidade, cultura e escola que aparecem nas linhas e/ou entrelinhas do documento. Vale lembrar que nem sempre essas concepções se revelam de forma clara e explícita, não deixando de estarem presentes nas práticas educativas.

a) Concepção de Desenvolvimento

A concepção de desenvolvimento contido no *Referencial Teórico* da PPECVC não se desvincula do conceito de Território adotado pelo Estado, assim, faz referência ao Guia para o Planejamento do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável, publicado

em 2005 pela SDT/MDA. Como destaca o próprio Guia e no PTDS Velho Chico (2010), o conceito tem base no Programa de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais, iniciado em 2003/2004. Território, nesse sentido, significa:

Um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo cidades e campos caracterizados por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam *identidade e coesão social*, cultural e territorial (SDT/MDA, 2005, p. 11, grifo nosso).

Remetendo diretamente ao Guia da SDT, essa abordagem possibilita a população uma articulação na busca de ser “agente” do seu próprio desenvolvimento, “plenamente inserido no mundo globalizado”. Em outras palavras:

A abordagem territorial combina a proximidade social, que favorece a solidariedade e a cooperação, com a diversidade de atores sociais, melhorando a articulação dos serviços públicos, organizando melhor o acesso ao mercado interno, chegando até ao compartilhamento de uma identidade própria, que fornece uma sólida base para a coesão social e territorial, verdadeiros alicerces para o capital social (SDT/MDA, 2005, pp. 11-12).

Autores como Paulo Freire e Milton Santos, que normalmente se situam no campo contra-hegemônico, são citados no documento do MDA; todavia, o Guia se fundamenta fortemente na concepção de desenvolvimento sustentável na ordem do capitalismo, orientado pelo Banco Mundial e Fundo das Nações Unidas para a Agricultura (FAO/ONU). Além disso, referencia autores como Ricardo Abramovay, que considera “a questão agrária uma questão superada” no Brasil, conforme Guiomar Inez Germani (2010)²³². Nessa perspectiva os conflitos de terra são secundarizados e ganham centralidade os consensos.

²³² Para Guiomar Inez Germani “[...] embora a Questão Agrária possa ser analisada de várias dimensões, ela vai ter sempre uma dimensão territorial e vai ser sempre expressão de uma questão territorial. Como conceito Questão Agrária é uma abstração, mas adquire concretude e materialidade através da apropriação privada da natureza pelos grupos sociais e que se manifesta na estrutura de propriedade da terra. Esta, a estrutura da propriedade da terra, por sua vez representa a concretização no espaço da forma como os diferentes grupos atuam e se relacionam na sociedade. Para transformar com esta estrutura significa ter que romper também com a estrutura de poder que mantém a relação estabelecida entre os grupos. A continuidade da alta concentração da estrutura da propriedade da terra revela, também, as contradições e a ordem existente e está na base das tensões e conflitos que historicamente marcam o campo brasileiro” (GERMANI, 2010, p. 4).

[...] o Estado cria as representações no imaginário social necessárias ao estabelecimento do consenso desejado à eficácia institucional na gestão espacial, dentre as quais se destaca a construção ideológica de uma identidade territorial de pertencimento entre os diversos grupos sociais, sendo desconsideradas as contradições espaciais que se evidenciam estruturalmente no modo de produção capitalista (GERMANI, 2010, p. 21).

Em *territórios* onde os coronéis e os latifundiários até bem pouco tempo atrás mandavam, a busca dos trabalhadores por mecanismos que garantam acesso a direitos sociais é uma luta imediata não menos importante. Nessa direção é que a política territorial foi iniciada, isto é, garantir às regiões mais pobres do Brasil o acesso às políticas públicas, mas em nenhum momento se propôs a questionar as bases estruturantes que conformaram os territórios rurais no Brasil. Em nosso entendimento, diante das mazelas vivenciadas pelos trabalhadores do campo, do ponto de vista imediato é um passo importante para atender as demandas mais urgentes; mas, do ponto de vista concreto da classe trabalhadora, é limitado, pois corrobora para a manutenção da estrutura agrária, cerne da desigualdade social no Brasil, em especial, no Vale do São Francisco.

Essa concepção de desenvolvimento tem influência direta nas perspectivas educacionais e conseqüentemente nas práticas pedagógicas. No *Marco Operacional* fica evidenciado que “todos os compromissos assumidos pelos/as educadores/as cooperarão para promover o desenvolvimento dos sujeitos, logo, da escola, da comunidade, do município e, conseqüentemente, do Território” (PPECVC, 2012, p. 65). Essa seria a perspectiva proposta pela FAO, como vimos, para o desenvolvimento sustentável das regiões mais pobres do mundo, com vistas à redução das desigualdades sociais, mas como forma de buscar meios para arrefecer conflitos e buscar consensos para a manutenção da sociedade burguesa. Essas orientações aparecem nos primeiros Cadernos do MANEC e estão contidas na PPECVC. Deve ser também por isso que na PPECVC a *questão agrária é secundarizada*, e só aparece em alguns momentos em que os movimentos sociais camponeses se fazem presentes no debate. Nas Cartas dos Educadores não é prioridade e nas 55 Propostas de Ação há uma centralidade no avanço das políticas públicas no Território, mas não há menção à luta pela Reforma Agrária. A questão agrária aparece, em nosso entendimento, como uma “questão superada”, mas o Capítulo I deste trabalho demonstra o contrário.

Não entendemos como negativas as políticas imediatas. São conquistas possíveis dentro das condições objetivas em que nos encontramos. Assim, não se trata de defendê-las

acriticamente, depositando nas mesmas algum caráter “revolucionário”, ou de soluções de todas as grandes questões sociais, mas, também, não se trata de negá-las. A região do São Francisco resulta de um histórico de exclusão social, os direitos básicos são pré-requisitos para avançar em lutas maiores. Como não é objetivo desta dissertação fazer um balanço das possibilidades e limites da Política Territorial, fizemos essas breves ponderações porque entendemos que elas influem diretamente nos processos educativos.

b) Concepção de homem

Apesar do debate não estar contido em nenhum dos tópicos da PPECVC, a concepção de homem que aparece implicitamente nas entrelinhas do documento não entra em descompasso com a noção de desenvolvimento apontado no item anterior, ou seja, o desenvolvimento, como adaptação ao sistema, não dá atenção à contradição insolúvel entre capitalistas e trabalhadores. Isso quer dizer que a “convivência harmônica” e “o consenso” entre classes sociais antagônicas são pressupostos teóricos e orientação para a prática social, mesmo que não perceptíveis de imediato. A reificação do homem singular (ou empírico) vai sobrepor abordagens que buscam relação entre o singular e o universal (gênero humano) ou entre o empírico e o concreto. Dessa forma, naturaliza²³³ os sujeitos do campo e nega perspectivas que se pautem no conflito e na busca de sínteses históricas.

Na década de 1990 se registravam crises no capitalismo²³⁴, ascensão neoliberal e um número de analfabetos que ultrapassava 1 bilhão de pessoas no mundo (SHIROMA et al., 2000), altos índices de miséria extrema nos países da África e da América Latina, contexto político que tendia para conflitos sociais. Foi também em 1997 que Ana Catarina Braga, da UNICEF, ao participar do I Encontro de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) sugere, como conteúdo da I Conferência Nacional Por Educação do Campo, a supervalorização das raízes culturais do campo, supostamente autônomas e cristalizadas. Uma concepção de sujeito singular (do campo) que supunha separado da universalidade (totalidade), como meios para camuflar conflitos, reduzir o inchaço nas grandes cidades e

²³³ Conforme Duarte (2011, p. 164) “[...] a naturalização, em vez de significar uma tentativa de retorno a um primitivo estágio natural, significa a tentativa de justificação, por meio da eternização e da universalização, de uma determinada realidade, apresentando-a como correspondente à natureza humana. A naturalização não é o retorno à natureza mas sim a consideração como natural, isto é, como pressuposto da vida social, daquilo que é histórico, produto do desenrolar histórico das relações sociais”.

²³⁴ Como crise é sinônimo de capitalismo, o momento atual não é muito diferente. É nesse período de crise que os dominantes buscam mecanismos práticos e teóricos para não romper com o modo de produção e no máximo fazem algumas reformas e concessões, isso quando os movimentos contrários fazem pressão. Talvez isso se aplique na gênese da Articulação Nacional Por Educação do Campo, como analisou Santos (2013).

pretensamente preservar a harmonia social (Caderno 1, 1998). Como não é característica dessas organizações do capitalismo questionar a propriedade privada, a defesa de Ana Catarina Braga da UNICEF naquele momento para o campo se aproxima bastante do ruralismo pedagógico das primeiras décadas do século XX.

Nesse mesmo Caderno 1 do Movimento Nacional Por Educação do Campo (1998), fundamento da PPECVC, a perspectiva de currículo para escolas do campo está embasada no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, conhecido como o Relatório Delors, ou seja, em pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2011). Essas pedagogias defendem uma perspectiva romântica e moralista como forma de esconder as contradições sociais e a negar a luta de classes. Duarte afirma que esse ideário do “aprender a aprender”:

[...] tem por referência central a concepção liberal de ser humano, concepção essa muitas vezes camuflada por formulações aparentemente críticas em relação à sociedade contemporânea. Por estar referido à concepção liberal, o ideário pedagógico que perpassa as reformas educacionais contemporâneas carrega consigo a contradição da concepção liberal de ser humano (DUARTE, 2011, p. 77).

Para Saviani (2013, p. 100), “somente o ser de Parmênides²³⁵ excluiria a transformação [...] para Parmênides as propriedades do ser se enunciam como a unicidade, estabilidade, permanência, imutabilidade, eternidade, imobilidade e esfericidade [...]”. O conceito de homem em Parmênides apontado por Saviani condiz com a concepção liberal criticada por Duarte, principalmente no quesito manutenção do estado das coisas como estão. O homem não se reduz ao ser empírico ou a uma especificidade independente, ao contrário, é síntese de relações sociais, é processo, é possibilidade de transformação da realidade. Mas qual a concepção de realidade presente na PPECVC?

c) Concepção de realidade

Como as questões se relacionam e se influenciam entre si, é possível inferir que uma concepção de desenvolvimento voltada para a adaptação social corrobora para uma

²³⁵ Parmênides de Eléia foi um importante filósofo pré-socrático, viveu cerca de 530-460 a.C. Tradução de Remberto F. Kuhnen, do livro “Pré-Socráticos”, da Coleção Os Pensadores (1996). Parece-nos que o debate sobre o ser de Parmênides que aconteceu há 2500 anos aproximadamente ainda esta presente nas teorias educacionais na atualidade, mesmo de forma diferente.

concepção de homem que reifica o empírico, que também contribui para uma perspectiva de realidade voltada para o imediato, em alguns casos, separada da totalidade.

Como já demonstramos no diagnóstico da Educação do Campo do território no item 4.1, dentre os aspectos pedagógicos mais criticados na PPECVC, destacam-se aqueles que estão desvinculados da realidade do campo ou do contexto específico do campo, isto é, materiais didáticos, formação de professores e currículos descontextualizados. Esses questionamentos estão de acordo com as análises dos Cadernos do MANEC que fizemos no Capítulo II, demonstrando também que, mesmo que pareça o contrário, na atualidade não existe nenhuma prática pedagógica que esteja desatrelada completamente das políticas educacionais em curso na sociedade burguesa e de questões mais amplas.

Pesquisadores como Arruda e Brito (2009) e Alves (2009) concordam que o conjunto de reivindicações e conquistas da Educação do Campo nos últimos anos acabou resultando na defesa de uma educação centrada no específico. Os autores afirmam que a materialidade do capitalismo (como totalidade social) tem de ser considerada em qualquer análise ou proposta educacional, de qualquer espaço ou grupo que se proponha compreender essa totalidade, e não reduzir-se a parcialidade. A ênfase numa parte da realidade, “escamoteia/nega o universal e a classe social como categorias explicativas da condição dos diferentes grupos de trabalhadores, estejam eles no campo ou na cidade” (ARRUDA; BRITO, 2009, p. 57), o que não é contributo para a emancipação humana. Assim, para Arruda e Brito (2009) é sectária a proposta que se assuma autônoma ou auto-explicativa (prática e teoricamente) da totalidade social, como se o específico já fosse uma totalidade independente. E continua: “o que explica as formas singulares que assumem relações sociais no espaço geográfico campo é a mesma sociedade, a capitalista” (idem, p. 47). Não atentando pra isso, a defesa da centralidade do específico, sem uma preocupação para essas relações mais amplas, tem uma tendência a provocar relativismos em muitos outros grupos e espaços, inclusive como já tem acontecido com a própria Educação do Campo: outras especificidades dentro da “especificidade Campo” já reclamam suas diferenças²³⁶.

²³⁶ A Roseli Caldart reconhece que do mesmo jeito que há os que criticam a centralidade da Educação do Campo no específico, há aqueles que afirmam que essa especificidade “[...] não dá conta de todas as particularidades presentes na realidade dos trabalhadores do campo hoje e, então, seria preciso um esforço de pensar a educação desde cada uma delas: pensar na educação dos camponeses, na educação dos assalariados do campo, na educação dos povos da floresta, na educação dos quilombolas [...]”. (Caderno 7, CALDART, 2008, p. 72). Não é objetivo nosso adentrar na complexidade que envolve tais questões

Para nós é importante conhecer essas leis rigorosamente e utilizá-las como instrumentos de luta. As leis e programas pontuais são conquistas possíveis dentro das condições objetivas atuais, com relação a isso não há dúvida. Mas isso não nos impede de analisá-las criticamente, e em nossas práticas pedagógicas, retirar seus pressupostos e fundamentos que condizem com os interesses dominantes. Com base em Gramsci, Saviani (2009) defende que ir do senso comum à consciência filosófica na busca de uma síntese é desarticular os interesses dominantes de determinado objeto (ou fenômeno) e “rearticularlos em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer de uma filosofia” (SAVIANI, 2009a, p. 3). Então, não se trata de negar na totalidade a Constituição de 1988, nem a LDB 9394/199, nem as Diretrizes Curriculares Nacionais, muito menos as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo e demais conquistas dos movimentos sociais do campo; se assim fosse, estaríamos fazendo coro com os crítico-reprodutivistas.

Há uma relação entre a concepção de realidade e a concepção de cultura contida nos Cadernos do MANEC e na PPECVC.

d) Concepção de cultura

A concepção de cultura presente em algumas tendências curriculares críticas e/ou pós-críticas tem dialogado mais fortemente com o conceito antropológico de cultura. O que é bem característico dessa concepção é o relativismo, isto é, defende não haver nada que possa valorizar mais essa ou aquela cultura, desse modo, não há distinção entre a cultura assistemática e a cultura sistematizada ou entre senso comum e consciência filosófica. Em tendências curriculares sob a égide da Agenda Pós-Moderna, – e aí se situam as tendências multiculturalistas, os estudos culturais e pós-colonialistas²³⁷ etc., cada uma da sua maneira – há uma desconfiança do conhecimento científico, filosófico e artístico e uma centralidade no relativismo cultural (DELLA FONTE, 2010; SANTOS, 2013; MALANCHEN, 2014). Paulo Freire dialoga tanto com teóricos críticos quanto pós-críticos, e foi com ele que essa concepção foi difundida no Brasil ainda na década de 1960, principalmente entre experiências ligadas aos Movimentos de Cultura Popular e Movimentos Camponeses. Essa concepção de cultura está presente nos Cadernos do MANEC e nas Políticas Educacionais, em todos os níveis e categorias, principalmente a partir da década de 1990, como bem

²³⁷ Vide o Capítulo III “A Educação do Campo e as Tendências Curriculares Contemporâneas”

analisou Malanchen (2014). Nas linhas e entrelinhas da PPECVC, como já vimos no diagnóstico, nas Cartas dos Educadores e nas Propostas de Ação é possível verificar essas influências. Retomemos rapidamente duas passagens:

Os povos do campo, ao longo de sua história, vêm construindo conhecimentos, saberes, culturas, tradições, embasados em seus princípios e valores que são repassados de geração em geração, procurando preservar o seu modo próprio de viver. Entretanto, apesar da relevância dos povos campestres na construção do Brasil, eles sempre tiveram sua cultura sufocada e seus direitos relegados, inclusive o de ter uma educação contextualizada com a sua realidade (PPECVC, 2012, p. 8)

Nessa perspectiva, o desejo prevaiente na maioria dos/as educadores/as é de *formar sujeitos que sejam autores de sua própria história, politizados, conscientes de seus direitos e deveres, que valorizem seus costumes e tradições, construindo maneiras de sustentabilidade na terra e que tenham respeito por todos os povos e culturas*, como bem disseram os/as educadores/as de Muquém do São Francisco-BA: “Queremos formar cidadãos conscientes, autônomos, pensantes que saibam como agir dentro da sociedade, respeitando os valores éticos, morais e culturais com plena consciência de seus direitos e deveres.” (OFICINA PEDAGÓGICA MUQUÉM DO SÃO FRANCISCO, 24.08.2010) (PPECVC, 2012, p. 57, grifo nosso).

As influências de Paulo Freire na Educação do Campo estão relacionadas, principalmente, ao ideário pedagógico capaz de formar uma consciência crítica nos educadores, ou como sujeitos críticos, “autores de sua própria história, politizados, conscientes”. Conforme Santos, existe contradição nessa afirmativa:

[...] se Freire toma o conhecimento científico como invasão cultural, como desenvolver a consciência crítica? Como chegar às raízes da realidade? De acordo com Freire, é o diálogo entre saberes e sujeitos que possibilitará a elevação dessa consciência e a compreensão mais rica da realidade [...] essa teoria, se, por um lado, abriu espaço e valorizou os explorados no direito de dizerem sua palavra e interpretarem o mundo, por outro, ao considerar o conhecimento científico e a objetividade do saber como invasão cultural, contribuiu para uma perspectiva não histórica e desvalorizadora do conhecimento sistematizado e da escola (SANTOS, 2013, pp. 63-64).

Na teoria com a qual buscamos aproximações iniciais²³⁸, não há como avançar na consciência crítica apenas dominando os saberes empíricos, imediatos, cotidianos ou as manifestações da cultura local. Os trabalhadores avançam criticamente, a medida que também “[...] dominam os instrumentos de elaboração do saber” (SAVIANI, 2012, p. 68). Nesse sentido é que a concepção de cultura que dialogamos não desconsidera as

²³⁸ Vide item 3.5. “Esboço de uma teoria marxista em currículo: primeiras aproximações”.

manifestações culturais do campo, mas, não pára nesse quesito, abarca um “infinito complexo de conhecimentos científicos, de criações artísticas, de operações técnicas, de fabricação de objetos, máquinas, artefatos e mil outros produtos da inteligência humana” (PINTO, 1969 *apud* SAVIANI, 2013, p. 39). E esse infinito complexo de saber sistematizado que faz parte da cultura humana não pode ser apropriado de forma espontânea no cotidiano. Em se tratando de educação escolar, principalmente, essa é a questão central que acompanha as análises de Santos (2013), Malanchen (2014), Saviani (2013).

Em nossa perspectiva, portanto, a PPECVC dá um passo importante ao reconhecer as manifestações culturais do campo, historicamente negligenciadas. Todavia, a tendência em dicotomizar o saber não sistematizado e o saber sistematizado²³⁹ contribui para transformar o primeiro em ponto de partida e ponto de chegada do processo pedagógico e entender o segundo como “alienígena”, “da cidade”, “opressor”. É verdade também que a escola do campo, quanto existe, muitas vezes é o único espaço para realização de todas as atividades da comunidade, inclusive as celebrações e comemorações coletivas. Mas não podemos desconsiderar de que a escola, com todas as suas influências burguesas, ainda é um espaço importante (às vezes o único) onde a classe trabalhadora pode ter acesso ao saber sistematizado enquanto a classe dominante (do campo e da cidade), além de não frequentar a mesma escola da classe trabalhadora, tem acesso aos rudimentos do saber sistematizado bem antes de frequentar a sala de aula. Cabe discutir a concepção de escola contida na PPECVC.

e) Concepção de escola

Nem sempre as escolas para os trabalhadores estão materializadas em condições satisfatórias para o desenvolvimento mínimo das atividades educativas. Como demonstramos no Diagnóstico (item 4.1.), conforme dados da SEI/2010, apenas de 2007 a 2010, 170 escolas do campo foram fechadas no Velho Chico; essas se somam às mais de 24 mil escolas do campo fechadas no Brasil nos últimos anos, denunciadas pelos

²³⁹ Para Saviani, é preciso superar tal dicotomia “[...] se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular [...] a cultura popular, do ponto de vista escolar é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas” (SAVIANI, 2012, p. 69).

movimentos de luta pela terra. Em 2010, conforme Tabela 4, considerando o ensino infantil, fundamental e médio existiam no Velho Chico 918 escolas do campo²⁴⁰. Também conforme o diagnóstico e nas Cartas dos Educadores, essas escolas, em sua maioria, não dispõem de quadras de esportes, espaços de lazer, bibliotecas, laboratórios de informática e salas suficientes. Há casos em que não têm acesso a água potável e a energia elétrica, além das más condições de trabalho dos professores e demais profissionais da escola.

Na PPECVC, a perspectiva de “escola” pautada pela chamada “educação rural” e imposta historicamente para o campo é negada com frequência de forma contundente.

Com base na legislação específica, principalmente no Decreto 7352/2010, escola do campo é “[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, as populações do campo” (PPECVC, 2012, p. 8). Não existe um “modelo padronizado”, pois “cada escola campestre possui sua identidade, especificidade e diversidade” (idem, p. 7). Essas indicações estão presentes em grande parte do documento, assim, a escola do campo

[...] tem como protagonistas os próprios camponeses/as e trabalhadores/as do campo com *suas lutas, organizações e experiências educativas que vão muito além da escola*. Possui como objetivo principal a formação de *cidadãos críticos*, capazes de construir um *projeto de desenvolvimento sustentável* do campo e da nação [...] (PPECVC, 2012, p. 65, grifo nosso).

[...] nestes momentos de discussão coletiva é preciso pensar em estratégias pedagógicas que fomentem o processo de ensino-aprendizagem para *além dos conteúdos e muros escolares*, instigando a curiosidade dos/as estudantes, de modo a torná-los pesquisadores/as e transformadores/as de sua realidade. Uma alternativa para isso seria o *desenvolvimento de projetos que envolvam educandos/as e comunidade e que sejam condizentes com a presente conjuntura escolar e local*, implementados de forma contínua e não pontual, como se costuma realizar a maioria dos projetos nas escolas do campo (PPECVC, 2012, p. 71, grifo nosso).

Apesar de a educação remontar a origem do homem, a instituição escolar nem sempre existiu e quando surgiu sempre esteve relacionada ao modo de produção da vida. Num longo processo histórico foi se transformando e na atualidade passou a ser um espaço educativo dominante. Saviani (2012) sintetiza que, na atualidade, podem ser consideradas

²⁴⁰ Devido o alto número de escolas fechadas ultimamente, este tem sido um dado bastante dinâmico no Território Velho Chico.

duas abordagens dominantes sobre a concepção de escola: a) uma primeira que secundariza a escola, ou por defender a existência de formas não escolares mais importantes ou para alegar que as escolas mais prejudicam do que contribuem para a formação²⁴¹; b) uma segunda que hipertrofia a escola, isto é, amplia demais sua função que acaba perdendo o foco da especificidade da educação escolar em sua forma clássica.

Com relação a concepção de escola contida na PPECVC, podemos nos arriscar a fazer as seguintes considerações: a) concordamos com a crítica à chamada “educação rural”, não pelo seu caráter “conteudista”, visto que isso não coaduna com a escola oferecida para classe trabalhadora, nem do campo e nem da cidade historicamente. O que tem sido oferecido é uma escola precária para atender à adaptação social; b) para a “formação de cidadãos críticos”, a escola precisa possibilitar acesso aos instrumentos da cultura e ao saber sistematizado, não apenas ao conhecimento da realidade local, do cotidiano, com vistas ao desenvolvimento sustentável; c) a defesa da escola como propulsora do “desenvolvimento sustentável” é bem característico das orientações da FAO/ONU, como vimos, além de “responsabilizar apenas o indivíduo egoísta” pelos problemas sociais, objetiva a adaptação social e para isso não é necessária apreensão do saber elaborado, a não ser em “pequenas doses”; d) a defesa de uma escola do campo “para além dos muros” ou para “além dos conteúdos”, em nossa perspectiva de análise, não pode significar a negação do conhecimento como mediação da prática social, assim, para ir “além do conteúdo”, torna-se necessário à apreensão do conteúdo; e) enquanto a negação da escola tem a ver com processos traumáticos de experiências escolares (precárias); o histórico de exclusão social (ausência de direitos básicos) vivenciado pelos camponeses faz da escola uma “agência de tudo”, centralizada no cotidiano e não no ensino do saber sistemático, esse último é frequentemente classificado como “abstrato” e “descontextualizado”.

Com base nos estudos de Saviani, a escola clássica nunca foi universalizada nem para os trabalhadores da cidade, nem para os trabalhadores do campo. Podemos considerar que se universalizou, de fato, a forma escolar burguesa como forma dominante principalmente nos centros urbanos, porque nas periferias das cidades o quadro também é preocupante. Se atentarmos para a situação das escolas do campo no Brasil, em especial no Território Velho Chico, é possível afirmar que nem a forma escolar burguesa foi universalizada, isso quer dizer que nesse território em questão é possível falar numa forma

²⁴¹ Ivan Illich é um exemplo forte disso.

escolar do campo bastante precária. Secundarizar a importância dessas escolas, mesmo precárias, afirmando que não contribuem com a formação dos camponeses não é a questão, muito menos transformá-las em “propulsoras do desenvolvimento da nação” ou hipertrofiando-as, como propõem orientações da ONU, contidas nas entranhas da legislação educacional e em muitos debates na atualidade, em especial no território Velho Chico.

Assim, sem desconsiderar a complexidade que envolve as escolas do campo no território e sua precariedade, não se trata de tirar-lhes “seus poderes”, muito menos lhe atribuir “poderes sobrenaturais”. Trata-se, pois, enquanto se luta pela universalização da escola para o campo (o que não aconteceu), não se perca também a especificidade da educação escolar. Para contestar a escola precária e lutar pela escola adequada, digamos assim, acessar os rudimentos do saber sistematizado, mesmo dentro da escola que temos, é instrumentalizar os trabalhadores para questionar a própria precariedade das escolas no território. Daí resulta todo um conjunto de questões que vai desde a consolidação de uma reforma agrária de fato a um processo mais consistente de formação de professores – são caminhos para questões mais amplas. Entendemos que, em todas elas, o saber sistematizado contribui.

Em nosso entendimento, a Pedagogia Histórico-Crítica não é contrária à educação no campo ou em qualquer espaço social que atenda trabalhadores, ao contrário, apesar de não ser a única, essa pedagogia se mostra comprometida com a defesa de políticas educacionais continuadas e com a implantação de um sistema nacional de ensino que dê condições objetivas para que uma educação de qualidade aconteça para os trabalhadores, mesmo sabendo dos limites do estado capitalista. Do ponto de vista imediato, a defesa da ampliação dos recursos para educação, existência de concursos públicos, melhores condições de trabalho para os professores, mais escolas estruturadas com recursos tecnológicos, modelos de gestão escolar participativos, não são questões menos importantes.

Até aqui, as reivindicações dos educadores do campo do Velho Chico, sintetizados na PPECVC, não entram em contradição com a Pedagogia Histórico-Crítica. De outro modo, a Pedagogia Histórico-Crítica entende que o saber imediato ou saber não sistematizado *do* campo pode fazer parte dos processos metodológicos na escola, mas com vistas à apropriação do saber metódico, e não como um fim em si mesmo. Assim, o intuito é articular dialeticamente os dois pólos (e não separá-los mecanicamente), na busca de

sínteses possíveis de compreensão da realidade concreta, com vistas a transformá-la. A partir do entendimento da concepção de escola da PPECVC, é possível passar para a questão principal da nossa pesquisa, ou seja, como a questão curricular é tratada, quais as suas contribuições e limites, e como apontar algumas possibilidades dentro da nossa linha de análise?

4.7. Questões Curriculares da PPECVC

4.7.1. Bases legais e teóricas

A legislação e o referencial teórico que embasam as perspectivas curriculares da PPECVC não se diferenciam muito das análises que já fizemos no capítulo anterior. As principais bases legais da PPECVC para formulação de currículos são: a) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996), principalmente seu artigo 28; b) As Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo (2002); c) O Decreto 7352/2010 que institui a Educação do Campo como Política Pública; e d) Programas especiais como o PRONERA. Tanto no inciso I do artigo 28 da LDB 9394/96, quanto no inciso IV do art. 2º do Decreto 7352/10 e no art. 2º das Diretrizes da Educação do Campo de 2002, há indicações para que os currículos sejam voltados prioritariamente para as vivências dos povos do campo. Como crítica a uma educação “urbanocêntrica” centrada em conteúdos desconexos, sugere uma educação focada nas culturais locais, nas peculiaridades do cotidiano das comunidades, vinculadas à realidade do campo (calendário específico, trabalho agrícola e vivências). Apesar de não mencionadas na PPECVC, as Resoluções nº. 4 de 2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e a nº. 7 de 2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, sintetizam a base legal mencionada e reforçam a centralidade no cotidiano nas propostas curriculares para escolas do campo.

Dentre os autores que contribuem com a Educação do Campo e que são citados no documento podemos destacar Roseli Caldart, Mônica Molina, Paulo Freire, Sônia Meire S. A de Jesus etc. Além disso, há referências ao I ENERA (1997), as I e II Conferências Nacionais da Educação do Campo (1998 e 2004), publicados inicialmente nos primeiros Cadernos Pedagógicos do MANEC, dos quais Miguel Arroyo tem forte presença. As contribuições da Pedagogia do Movimento, da Pedagogia do Oprimido, da Pedagogia da

Alternância, dos trabalhos de articulação escola-comunidade, desenvolvidas pelas Escolas Famílias Agrícolas do território são lembradas, mesmo que em alguns momentos aparecem de forma implícita. Todo esse referencial resulta no Paradigma da Educação do Campo, segundo consta no próprio PPECVC. Mas para compreendermos melhor o debate sobre novos Paradigmas, é necessário contextualizar seu surgimento, retomando algumas questões já explicitadas neste trabalho.

a) Políticas educacionais num contexto mais amplo

Importante lembrar que essas questões que reclamam a morte do *paradigma* moderno e ascensão do paradigma pós-moderno não aparecem apenas no debate sobre Educação do Campo. Elas estão presentes nas tendências pedagógicas e curriculares e nas práticas educativas do campo e da cidade, como vimos no Capítulo III. Os estudos de Malanchen (2014) revelam que a negação do saber elaborado no currículo escolar está presente nas linhas e entrelinhas de uma diversidade de documentos oficiais das últimas décadas, inclusive influenciados por orientações de organismos internacionais defensores do capitalismo²⁴².

O processo de aprovação das principais leis entre as décadas de 1980/1990 no Brasil, apesar das articulações e mobilizações sociais dos trabalhadores, foi predominantemente marcado pela hegemonia do conservadorismo (SANTOS, 2013; SAVIANI, 2011a; TAFFAREL; MOLINA, 2012; SHIROMA et al., 2000). Havia um

²⁴² Solange Aparecida Zotti, publicou o livro “Sociedade, Educação e Currículo no Brasil” que pesquisou dos jesuítas aos anos de 1980, com objetivo de “compreender as propostas curriculares oficiais de forma contextualizada, por acreditar que, recuperando essa história, terei melhores condições de entender o processo que levou à construção e à definição dos currículos oficiais. Estes são fruto de um movimento mais amplo que se processo nas políticas educacionais e na sociedade como um todo” (ZOTTI, 2004, p. 2). Conforme ainda a mesma autora, o estudo que analisou documentos da época dos Jesuítas, do Período Pombalino, na Época do Império, na Primeira República (1889-1930), do início do Governo de Getúlio Vargas à Ditadura Militar (1930-1964), e todas as reformas educacionais dos militares, chegou a seguinte conclusão de que a educação: desde a colonização “[...] foi conduzida pela ótica da classe dominante, de acordo com seus objetivos econômicos e políticos, com o fim de dar uma resposta às suas necessidades. Nesse contexto, as definições curriculares oficiais tiveram por objetivo fazer cumprir, na prática, as concepções dominantes. Constatamos que a organização escolar brasileira, por meio de diversos mecanismos, entre eles as definições curriculares oficiais, historicamente negou à grande maioria de seus cidadãos o direito ao conhecimento” (idem, p. 213). No finalzinho da pesquisa ainda destaca o trabalho: “[...] os currículos oficiais foram sendo construídos ao longo da história da educação brasileira de acordo com o modelo econômico. As mudanças legais significativas também foram feitas para atender a novos modelos econômicos que se desenhavam. Isso leva a um alerta aos educadores para que observem com mais cuidado as atuais orientações oficiais em relação ao currículo. As reformas ocorridas na década de 1990 no Brasil e nos demais países da América Latina só comprovam que as políticas oficiais estão alicerçadas nas novas necessidades do modelo produtivo” (ibidem, p. 228).

contexto de ascensão do capitalismo a nível global, de teorias que promulgavam o fim da história e do *paradigma moderno* e avanço de políticas neoliberais. Foi nesse ambiente que um conjunto de organizações internacionais (OI), como já destacamos, influenciou diretamente a elaboração de políticas públicas em todo o mundo, no Brasil constata-se a aprovação da Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/1996, além disso, Malanchen (2014) ressalta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos; Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio etc. Em meio a esse conjunto de formulações, pelas suas aproximações ao debate sobre Educação do Campo, destacam-se as publicações “Indagações Sobre Currículo”. Vale discorrer rapidamente sobre esses últimos.

b) As Indagações Sobre Currículo: documentos oficiais

A Coleção “Indagações Sobre Currículo” está dividida em cinco textos, ou cadernos, publicados em 2008 pelo MEC, sendo: “Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo” (Miguel Arroyo); “Currículo, Conhecimento e Cultura” (Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau); “Diversidade e Currículo” (Nilma Lino Gomes); “Currículo e Avaliação” (Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas); “Currículo e Desenvolvimento Humano” (Elvira Souza Lima). Com uma triagem inicial de 740 mil exemplares, o objetivo central desta coleção foi contribuir com o debate curricular nos múltiplos espaços escolares, com abordagens diversificadas sobre o tema.

Como consta na apresentação dos documentos, orientações curriculares nacionais já vêm sendo propostas pelo MEC desde 1995, como vimos. Referenciais, parâmetros e diretrizes curriculares pautadas na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96 têm sido comuns nas últimas décadas. Currículos que contemplem características regionais e culturais dos diferentes grupos estão fundamentados nesta base legal, assim, para a formulação curricular seria fundamental levar em conta essa diversidade de realidades sociais. Autores/as convidados/as para participarem da organização deste material, segundo o MEC, foram escolhidos por apresentarem diferentes concepções de currículos (MEC, 2008).

O processo de elaboração dos textos contou com as contribuições de professores/as, gestores, representantes de movimentos sociais em encontros de sistematização. Em 2006, num Seminário Nacional realizado em Brasília com o tema “Currículo em Debate”, o qual contou com a participação de 1500 representações de instituições educacionais, secretários municipais e estaduais de educação. Todos os textos passaram pelo crivo dos participantes do seminário antes do MEC apresentar as versões finais para publicação²⁴³.

Vale destacar que a Coleção “Indagações sobre Currículo” surgiu praticamente no início do segundo mandato do Governo Lula e traz como característica a ampla participação social em sua elaboração, como todas as políticas sociais iniciadas naquele período. Conferências, seminários e encontros realizados por vários Ministérios (Educação, Cultura, Desenvolvimento Agrário etc.), com grandes contribuições de pesquisadores/as, representantes de universidades e movimentos sociais, formaram as linhas de ação do Governo.

Cada texto traz um conjunto de reflexões acerca do tema. Em certa medida, segundo o MEC, no conjunto consideram o acesso à educação como direito social: a apropriação dos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade como direito; a cultura como direito; questionam a organização escolar e curricular tradicionais, bem como os modelos de avaliação adotados. Com ênfase na garantia dos direitos humanos para todos num projeto de sociedade mais democrática, como consta na apresentação da Coleção:

Todos os textos têm como referente *a diversidade, as diferenças e as desigualdades que configuram nossa formação social, política e cultural*. Diversidade que os educadores e educandos levam para as escolas: sócio-étnico-racial, de gênero, de território, de geração etc. (...) Reconhecer e respeitar a diversidade indaga concepções generalistas de conhecimento, de cultura, de saberes e valores, de processos de formação, socialização e aprendizagem (MEC, 2008, p. 13, grifo nosso).

Vimos que na década de 1990 houve um conjunto de eventos e reformas neoliberais: a Conferência Mundial de Educação para Todos; Delineamento da Educação para o Século XXI pela UNESCO (Conhecido como Relatório Delors); a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, além de outras prioridades e estratégias para a educação definidas pelo Banco Mundial. Como os índices de desigualdades sociais deixados pelo Governo FHC

²⁴³ Essa informação para nós é de fundamental importância, vez que não se pode analisar os autores desses textos apenas com base nessas publicações.

eram gritantes, havemos de considerar que em todos os textos produzidos para a Coleção “Indagações Sobre Currículos” em 2006, apesar de nenhum fazer alguma referência a um projeto de sociedade radicalmente igualitário, havia uma tentativa de propor alternativas mais democráticas em todos os campos sociais, na educação percebemos uma centralidade na participação social.

Como afirma o MEC na apresentação do material, de fato, há uma grande quantidade de pontos em comuns entre os/as autores/as, todavia, de forma bem resumida, há de considerarmos que os/as mesmos/as estão fundamentados em correntes teóricas diferentes, mesmo que em muitos momentos dialoguem com perspectivas pós-estruturalistas, pós-colonialistas, estudos culturais etc. Enquanto Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau fundamentam-se no Multiculturalismo, Miguel Arroyo nas Pedagogias dos Movimentos Sociais e nas pesquisas de Gimeno Sacristán; Enquanto Nilma Lino Gomes fundamenta-se basicamente em pesquisas do antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Boaventura Santos; Claudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas²⁴⁴ fundamentam-se em Jussara Hoffman e Perrenoud; Elvira Souza Lima, ao contrário, disserta com base na Psicologia (Teoria Histórico-Cultural), na Neurociência, nas Artes etc. Com destaque para suas pesquisas, Vigotski e Wallon. Sendo assim, é possível indicar um forte ecletismo nas elaborações desta coleção, algumas fundamentadas em tendências críticas, outras em tendências não-críticas e em muitos casos misturando as duas, fazendo da proposta do governo uma miscelânea teórica, o que corrobora com o objetivo do MEC com relação aos documentos: *possibilitar um amplo debate nas escolas sobre diferentes concepções de currículo*²⁴⁵. O Paradigma da Educação do Campo não é formulado independente dessas questões mais amplas.

²⁴⁴ Importante destacar que Freitas é um pesquisador que tem base na Pedagogia Socialista, portanto, não condiz com os referenciais teóricos desses textos elaborados coletivamente das “Indagações sobre Currículo”.

²⁴⁵ A abordagem curricular de Elvira Souza Lima, em “Currículo e Desenvolvimento Humano”, esta ancorada à Teoria Histórico-Cultural, mas tem sido minoritário no debate contemporâneo. Ao contrário do que o MEC sugere na apresentação, ao afirmar que a diversidade embasa todas as propostas, Lima difere bastante das concepções dos outros autores. Além de dá certa centralidade ao ensino dos conhecimentos historicamente acumulados no currículo, a relação que a mesma estabelece entre as múltiplas culturas (diversidade) e os conhecimentos sistematizados é diferente. Enquanto a maioria dos autores desta coleção dá centralidade à diversidade e desconfia fortemente dos conhecimentos científicos, da organização do currículo e dos seus excessos racionalistas, Lima centra-se no conhecimento científico e afere que toda diversidade deve e pode ser trabalhada no currículo, todavia, com fins claros de possibilitar o acesso das crianças aos conteúdos sistematizados.

c) O Paradigma da Educação do Campo e o Currículo

Em nosso entendimento, Roseli Caldart, Mônica Molina e Bernardo Mançano Fernandes e Mônica Molina têm consenso com Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus na defesa do Paradigma da Educação do Campo nos Cadernos do MANEC, apesar de em alguns momentos se fundamentarem em bases teóricas diferentes, como ocorre nas “Indagações Sobre Currículo”.

Caldart, Molina e Fernandes, por exemplo, têm por base as conquistas do MANEC e pedagogias contra-hegemônicas, além de destacar correntemente a organização dos sujeitos do campo na luta contra o agronegócio e a estrutura fundiária do Brasil, historicamente promovida pelo chamado Paradigma da Educação Rural. Mesmo situadas dentre as pedagogias contra-hegemônicas, se atentarmos para as bases da Educação do Campo, há explicitamente aproximações a uma diversidade de tendências curriculares²⁴⁶: a Pedagogia Socialista poderia se aproximar de uma teoria marxista em currículo²⁴⁷; a Educação Popular de Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido), que poderia estabelecer relações tanto com tendências críticas quanto com tendências pós-críticas (multiculturalismo crítico, pós-colonialistas, estudos culturais) e a Pedagogia do Movimento (o papel educativo do movimento social), como afirma a própria Caldart (2012)²⁴⁸, tem fundamento tanto na Pedagogia do Oprimido quanto na Pedagogia Socialista.

Enquanto Jesus (Caderno 5, 2004) questiona claramente os paradigmas epistemológicos tradicionais à luz de teóricos pós-modernos (Boaventura de Souza Santos, por exemplo)²⁴⁹ e defende a educação centrada nas formas de interpretação de mundo, saberes e modos de pensamento dos sujeitos do campo, sem apontar para o projeto histórico da classe trabalhadora. O paradigma dominante, pautado na razão, na ciência e nos chamados excessos iluministas, estaria desconsiderando certos conhecimentos e

²⁴⁶ No capítulo III buscamos situar o debate contemporâneo sobre tendências curriculares.

²⁴⁷ Os pedagogos Pistrak e Makarenko não podem ser situados entre os crítico-reprodutivistas (também chamados de teóricos críticos em currículo). A importância que os mesmos atribuem à escola e sua relação com o trabalho e conhecimento científico diferencia-se bastante dos teóricos críticos. Vale destacar que esses autores não são focos dos nossos estudos neste trabalho.

²⁴⁸ Dicionário da Educação do Campo (pp. 546-553).

²⁴⁹ Boaventura de Souza Santos (2006) escreveu na década de 1980 “Um discurso sobre as ciências”, questionando o paradigma da ciência moderna. Como emergência contestatória, o autor apresenta o paradigma pós-moderno (emergente), pondo ao chão as bases científicas que a humanidade herdou da modernidade.

saberes da tradição, nisso as duas perspectivas entram em acordo. Jesus ressalta que o paradigma emergente deve dar prioridade a outras questões, isto é,

[...] ao invés de uma educação como meio de desenvolvimento da razão para a inserção do indivíduo na vida social, uma educação como meio de desenvolvimento cultural que se constrói entre diferentes sujeitos que se produzem entre os símbolos, os ritos, as narrativas, a técnica, a ciência, os saberes da tradição [...] (Caderno 5, 2004, p. 112).

Pelos argumentos apresentados e pela fundamentação teórica de Jesus, não é que a autora seja contra o questionamento da estrutura agrária ou algo do tipo, apenas deixa a entender que, mais do que na primeira abordagem, há uma crítica à forma de pensar *do* mundo supostamente construído pela modernidade, e como escreve com base num teórico pós-moderno²⁵⁰, contesta a própria modernidade e o que teria sido elaborado nesse período, inclusive teses que promulgavam o fim do capitalismo e a construção do socialismo, mas, contraditoriamente, acaba se utilizando da forma de pensar moderna (tradicional) para construir suas argumentações²⁵¹. É importante trazeremos essa questão, uma vez que não há uma separação linear-temporal das teorias intituladas tradicionais de outras perspectivas em currículo. Pelo fato de serem consideradas tradicionais, não significa que sejam ultrapassadas em sua totalidade e que não tenham alguma contribuição para o debate curricular na contemporaneidade, inclusive contribuições para Educação do Campo.

Podemos evidenciar que, além dos hibridismos, as referências teóricas que Jesus (idem) aponta como fundamentos do Paradigma da Educação do Campo não são apenas diferentes, mas, de certa forma, antagônicas. Em nosso entendimento, isso pode levar a uma dupla interpretação: a) ou nos faz compreender que este Paradigma, mesmo com suas limitações, é todo um conjunto simbólico-cultural que traz como pano de fundo uma luta por mudanças mais concretas na realidade do campo e da sociedade²⁵²; b) ou provoca os chamados relativismos culturais. É provável que em áreas onde a presença dos movimentos sociais do campo não é efetiva, há uma forte tendência para a comunidade

²⁵⁰ As análises da professora Fátima Moraes Garcia (2009) estão de acordo como esse entendimento.

²⁵¹ Não pretendemos desqualificar o texto de Jesus, mas apenas apresentar, como base nas nossas análises iniciais, algumas contradições que podem influir diretamente nas práticas educativas no Território.

²⁵² Como defendemos em outro trabalho (FERREIRA, 2012), há particularidades entre os movimentos sociais questionadores do capitalismo e os chamados “novos movimentos sociais”. Enquanto os primeiros, mesmo dentro dos seus limites, são confrontacionais (TITTON, 2006; D’AGOSTINI, 2009) ou socioterritoriais (FERNANDES, 1999) de bases estruturais do capitalismo, os segundos, em sua maioria, dão centralidade ao reconhecimento cultural ou demandas culturais sem questionar a propriedade privada. Esses dois casos apresentam suas contradições, nem sempre são antagônicos, servem para compreendermos melhor o debate sobre os Paradigmas em questão. Não se trata de hierarquizar movimentos confrontacionais ou não-confrontacionais, mas, sim, de reforçar a tese que Educação do Campo atrelada a luta pela Reforma Agrária não é uma luta qualquer ou especificidade menos importante.

escolar se ancorar nessa segunda interpretação e reduzir-se à defesa de currículos centrados na valorização ou “resgate” de especificidades culturais como um fim em si mesmo²⁵³, já que, com base na teoria que os fundamenta, o conhecimento universal é visto como ultrapassado, e, mais do que isso, opressor. Apesar dos dois casos haver uma supervalorização do específico²⁵⁴, neste segundo não há prioridade em contestar a estrutura agrária e o modo de produção capitalista, sendo assim corroborada para a manutenção social.

Essas questões aparecem na PPECVC, mesmo com particularidades, enquanto que em algumas oficinas onde os movimentos sociais do campo estão presentes a educação do campo não é desligada da luta pela Reforma Agrária; ocorre o oposto quando isso não acontece. As Cartas dos Educadores, o Diagnóstico da Educação do Campo do Território Velho Chico e as Linhas Norteadoras não pautam a luta pela Reforma Agrária como prioritária, apesar de centrarem-se no acesso a políticas públicas, além do mais, secundarizam os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, em muitos casos, os transformam em “perigosos” para as escolas do campo, conforme aquela passagem das Cartas dos Educadores que inferem que a educação do campo tem trabalhado “conteúdos voltados ao estilo de vida urbano culturalmente homogêneo e etnocêntrico, considerando apenas a cultura européia [...]” (PPECVC, 2012, p. 78).

Precisa ser retificado é que os cadernos do MANEC e o arcabouço conquistado pelos movimentos sociais para Educação do Campo, inclusive a Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Território Velho Chico que se traduz num “novo paradigma”, apesar da importância para todos nós, não fugiram das influências pós-modernas, do neoliberalismo e de tendências pedagógicas do “aprender a aprender” (DUARTE, 2011). É nesse sentido que não dá para buscar respostas concretas às nossas indagações, apenas pautando-se em saberes empíricos, locais, como aparece na Carta dos Educadores de Ipuiara, ou seja, que a Educação do Campo “é uma proposta que busca a inclusão da criança, adolescente, do jovem e adulto do campo [...] através de sua cultura e do seu *conhecimento nato*”. Vale destacar que a base teórica que fundamenta nosso estudo da

²⁵³ Com base na pesquisa de Fátima Moraes Garcia (2009) há contradições entre teoria e prática inclusive em escolas do MST.

²⁵⁴ Como já afirmamos em vários momentos deste trabalho, não se trata de negar a especificidade *campo*, senão o reduziríamos a uma não-especificidade abstrata. Trata-se de desnaturalizar as especificidades culturais do campo e entender os processos internos de luta que as produziram e em quais condições, como tentamos demonstrar no Capítulo I o processo de produção das especificidades *do campo* no Território Velho Chico sem negligenciar sua relação com a universalidade.

PPECVC não se ancora na defesa do “conhecimento nato”, vez que todo conhecimento é síntese de muitos processos, inclusive o saber cotidiano.

As análises de Malanchen (2014) não se propõem, em nenhum momento, apontar as contradições e avanços das políticas oficiais, todavia reconhece que tiveram implicações concretas nas formulações dos currículos escolares em duas direções, a primeira na defesa de fortes relativismos culturais e epistemológicos, e a segunda da negação ou secundarização do ensino e dos conhecimentos historicamente elaborados.

4.7.2. Perspectivas Curriculares

Não seria correto afirmar que nos Cadernos do MANEC e no arcabouço legal da Educação do Campo não há nenhuma referência à necessidade de apropriação do conhecimento elaborado pelos sujeitos do campo. Vimos que nos Cadernos 3, 4, 5 e 6 há indicações nesse sentido (Capítulo II). Vimos também que nos artigos 8º, 9º e 13º das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo há esse entendimento. Com base nos nossos estudos, só é possível afirmar que o conhecimento elaborado é secundarizado. Como a Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Velho Chico não é “inata”, mas está contida num contexto maior do debate sobre políticas educacionais, o conhecimento elaborado também aparece como não prioritário na educação escolar dos camponeses, mas podemos indicar uma passagem do *Marco Conceitual* em que este saber é mencionado:

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

Há um ensaio para não negligenciar o saber científico na PPECVC, mas, de certa forma, prende-se a uma visão relativista do saber, isto é, não diferenciando saber do senso comum (cotidiano) do saber científico (sistematizado) e nem o papel específico da educação escolar. No que pese a importância e riqueza dessa passagem, a PPECVC, do

início ao fim, vai desconfiar do conhecimento elaborado, normalmente intitulado de “abstrato”, de “descontextualizado” ou de “conteúdos distantes da realidade”, inclusive radicalizando essa negação na Carta da Oficina Territorial realizada em 17 e 18 de Setembro de 2009, isto é, “a educação que temos hoje no campo além de excluir os educandos/as, trabalha conteúdos voltados ao estilo de vida urbana, culturalmente homogêneo e etnocêntrico, considerando apenas a cultura europeia e desvalorizando a cultura camponesa” (PPECVC, 2012, p. 78). A perspectiva curricular contida nessa passagem é a pós-colonialista, por ser uma tendência relacionada com a “Agenda Pós-Moderna” (DELLA FONTE, 2010), em que a ciência moderna é vista como colonizadora dos povos, assim se aproximando dos relativismos culturais e epistemológicos. Esse debate está bastante presente nas linhas e entrelinhas de propostas pedagógicas contra-hegemônicas de diversos movimentos sociais na América Latina. Conforme Santos (2013):

Os críticos da ciência ocidental falam em desconstrução da ciência, em destruição da educação escolar e de tudo que signifique conhecimento objetivo, por entenderem que estas instituições são intolerantes e deformadoras dos conhecimentos e experiências cotidianas dos povos colonizados. A retórica de que a ciência moderna é ocidental-colonialista necessitando de uma resposta étnica não ocidental tem ganhado espaço há algum tempo nas universidades e movimentos de lutas sociais (SANTOS, 2013, p. 23).

Em diversos outros momentos, a PPECVC vai inferir que a Educação do Campo não deva pautar-se no repasse de “conteúdos distantes da realidade dos educandos/as” (idem, p. 17). Dentre os aspectos pedagógicos, os mais criticados no diagnóstico territorial da Educação do Campo do Velho Chico dizem respeito a currículos alheios à “realidade local” ou currículos “descontextualizados”, isto é, distantes dos interesses e necessidades dos sujeitos do campo. Dessa crítica, em nosso entendimento, surgem duas perspectivas curriculares: a) uma que se aproxima bastante de um currículo multiculturalista crítico e b) outra que se aproxima de um currículo multiculturalista liberal.

A perspectiva multiculturalista crítica aparece, principalmente, nas sínteses dos encontros realizados com maior participação de educadores ligadas aos movimentos sociais camponeses, como foi o caso de seminários territoriais e as oficinas realizadas no assentamento Manoel Dias. Nesses casos, há fortes críticas aos currículos que estejam distantes da realidade dos estudantes, principalmente desvinculados da luta pela reforma agrária, sugerindo um conjunto de temas geradores que deveriam estar presentes nas

escolas do campo do Território e que fizessem parte dos processos de formação continuada dos educadores, tais como:

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

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

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

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

Já a perspectiva multiculturalista liberal, isto é, currículo centrado principalmente no respeito e celebração das tradições e costumes de forma acrítica, sem questionar as contradições do capitalismo ou a estrutura agrária, faz-se presente na maior parte da PPECVC, tanto nas Cartas elaboradas pelos Educadores e Educadoras do Campo, quanto em vários momentos do diagnóstico e do referencial teórico, quanto das Linhas Norteadoras (ou Propostas de Ação). Essa abordagem fica mais evidenciada nos objetivos revelados nas Linhas Norteadoras da Educação do Campo, como por exemplo:

[...] adequar o currículo escolar à realidade da comunidade, respeitando seus princípios e sua cultura [...] construir uma proposta curricular de acordo com a realidade de cada região [...] construir um calendário escolar

em âmbito territorial que inclua datas comemorativas relacionadas aos povos do campo [...] (PPECVC, 2012, pp. 62-63).

Na história da educação brasileira não é novidade a defesa de um currículo para as escolas do campo nesses moldes. O movimento que passou a ser chamado de ruralismo pedagógico²⁵⁵, iniciado nas primeiras décadas do século passado e sob o protagonismo das oligarquias agrárias da época, defendia currículos adequados à realidade do campo, tendo Carneiro Leão e Sud Mennucci como seus principais teóricos (NETO; BEZERRA, 2009; MATTOS; 2009; ALVES; 2009). No que pese algumas contradições e a não contestação da estrutura social, características da luta dos movimentos socioterritoriais na contemporaneidade, o currículo defendido pelo ruralismo pedagógico não se diferencia muito do multiculturalista liberal, inclusive é essa perspectiva que está nas orientações pedagógicas da UNESCO. Vendraminni e Machado (2011), em artigo que discute a relação trabalho e educação nas experiências do MST, apontam que um dos riscos de uma escola do campo pautada apenas no trabalho agrícola é a sua aproximação dos ideais ruralistas.

As Linhas Norteadoras ou Propostas de Ação da PPECVC nos dão um desenho claro da complexidade das questões enfrentadas pelos camponeses do Território. Para cada dificuldade ou desafio apresentado no diagnóstico é apontada alguma ação correspondente. São propostas elaboradas coletivamente e que norteiam, isto é, são as prioridades da Educação do Campo no Território. São ações que destacam desde a necessidade de um amplo debate sobre a legislação que rege a Educação do Campo à criação de fóruns e mais espaços de participação da juventude; da melhoria da infra-estrutura das escolas, com salas adequadas, bibliotecas, quadras de esporte e laboratórios de informática (com acesso a internet) à promoção do acesso à água potável, à energia elétrica e à saúde em parte das áreas rurais; da busca de meios para melhorar a qualidade das estradas, do transporte escolar, do saneamento nas comunidades à criação de projetos agroecológicos que beneficiem os trabalhadores do campo (produção, assistência técnica, organização e

²⁵⁵ Conforme Alves (2009), fundamentado nas palavras de Sud Mennucci, o ruralismo pedagógico defendia "[...] uma profunda modificação no aparelhamento escolar primário, normal e profissional, de maneira a estabelecer três quadros de professores inteiramente distintos, exercendo funções perfeitamente diferentes e apesar de tudo complementares. Temos de separar o ensino das cidades do ensino dos meios rurais e do ensino da zona litorânea. É mister diferenciá-los quanto à sua orientação e ao seu alcance, cindi-los para que produzam três mentalidades absolutamente diversas e que, no entanto, reciprocamente se completem para o equilíbrio social do organismo nacional. Em última análise, temos de criar, com características próprias e intrínsecas, o homem da cidade, o homem do campo, o homem do mar [...]" (ALVES apud MENUCCI, 2009, p. 139).

comercialização); da articulação de parcerias com órgãos competentes e movimentos sociais para combater o avanço das carvoarias, queimadas e desmatamentos da região a questões pedagógicas como formação de professores, materiais didáticos e currículos específicos.

Constatamos que, nas Linhas de Ação, a apropriação do conhecimento historicamente elaborado nem é elencado como *proposta* dentre as questões pedagógicas relacionadas a currículo, nem a luta pela Reforma Agrária é mencionada, como se a questão agrária no Território já tivesse sido resolvida. Isso é bem característico dos autores que dão base a política territorial, como bem analisou a professora Guiomar Inez Germani (2010), enquanto dão centralidade ao consenso, desconsideram os conflitos agrários. No caso do Território Velho Chico, em especial, essa não é uma questão menos importante para a Educação do Campo, em nosso entendimento. Diante disso, é possível inferir que, dentre as perspectivas curriculares multiculturalista crítica e multiculturalista liberal contidas nas entrelinhas da PPECVC, a que mais sobressai é a segunda. Vale destacar também que tanto uma como a outra secundarizam o saber não cotidiano, em prol da supervalorização do saber cotidiano.

4.7.3. Saber cotidiano e currículo

Como acontece nas análises de Santos (2013) acerca das propostas de formação de educadores do campo, a PPECVC, ao supervalorizar o saber cotidiano, acaba secundarizando categorias históricas como o conhecimento elaborado, apesar de que essa priorização, em nossa análise, traz como pano de fundo as duas abordagens curriculares, uma crítica e outra liberal. Ao demonstrarmos detalhadamente o documento neste capítulo, da Introdução às Linhas de Ação, do Diagnóstico às Cartas dos Educadores do Campo, o específico sobrepõe o histórico. Poucas vezes a apropriação do saber não cotidiano (científico, filosófico e artístico) é mencionado como pré-requisito para a formulação dos currículos das escolas do campo e, quando aparece, vem acompanhado de críticas ao seu caráter abstrato, distante, descontextualizado, desvinculado da realidade local, isto é, há uma negação aos currículos que estejam focados na “transmissão de conteúdos previamente elaborados no meio urbano [...]” (PPECVC, 2012, p. 09). Neste caso, o saber cotidiano ou aquele “previamente elaborado no campo” é separado mecanicamente do saber não cotidiano ou aquele “previamente elaborado na cidade”.

Frequentemente o termo “cotidiano” é entendido como sinônimo de dia-a-dia ou aquilo que se faz diariamente. Nesse sentido, saber cotidiano passa a corresponder ao saber que possibilita realizar essas atividades e práticas habituais utilitárias. No dicionário Aurélio²⁵⁶, cotidiano ou *quotidiano*, aparece como sinônimo de diário. Conforme estudos de Agnes Heller realizados por Duarte (2007), o conceito de cotidiano difere de seu uso corrente, não sendo, pois, sinônimo de dia-a-dia. Como exemplos, podem ser citadas as atividades do escritor e do cientista:

Thomas Mann que diariamente escrevia algumas páginas de seus livros. Para Heller essa atividade, ainda que realizada diariamente, não era uma atividade cotidiana. Em outras palavras, quando Thomas Mann escrevia, estava produzindo obras literárias, estava produzindo no campo da arte, [...] Trata-se, portanto, de uma atividade não-cotidiana, ainda que fosse realizada todos os dias. O mesmo pode ser dito em relação à atividade de um cientista. Tal atividade pode ser realizada diariamente, mas nem por isso ela se caracteriza enquanto uma atividade cotidiana. Igualmente, podemos ter atividades que não são necessariamente realizadas todos os dias, mas que são atividades cotidianas, isto é, fazem parte da reprodução do indivíduo. Assim, por exemplo, ir ao banco sacar dinheiro não é algo que o indivíduo realiza todos os dias, mas é uma atividade pertencente à vida cotidiana (DUARTE, 2007, p. 34).

Conforme o mesmo autor, o entendimento de cotidiano como “diariamente” se traduz na educação escolar como “realidade do aluno” ou a “vida concreta dos alunos” para “além dos muros da escola”, frequentemente se opondo àquilo que é considerado “distante da realidade”, isto é, pautada nos livros e nos conteúdos abstratos. No caso da PPECVC, em nosso entendimento, normalmente o saber não cotidiano é relacionado com conteúdos “urbanos” ou “urbanocêntricos”. Antes de atentar para a concepção de saber não cotidiano, voltemos para o que define, portanto, o saber cotidiano.

No artigo “Para a crítica da vida cotidiana”, de José Paulo Netto, a cotidianidade é concebida como aquilo que exige respostas imediatas, espontâneas, pragmáticas, utilitárias, sem necessariamente precisar de alguma reflexão mais rigorosa. Assim, Netto (2012), fundamentado em Lukács, destaca as três questões que explicam a cotidianidade:

a) a *heterogeneidade*: [...] vida cotidiana constitui um universo em que, simultaneamente, se movimentam fenômenos e processos de natureza compósita (linguagem, trabalho, interação, jogo, vida política e vida privada etc.) b) a *imediaticidade*: [...] o padrão de comportamento próprio da cotidianidade é a relação direta entre pensamento e ação; a conduta específica da cotidianidade é a conduta imediata, sem a qual os

²⁵⁶ Minidicionário da Língua Portuguesa. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2001, p. 191).

automatismos e espontaneísmo necessários à reprodução do indivíduo enquanto tal seriam inviáveis; c) a *superficialidade* extensiva: a vida cotidiana mobiliza em cada homem todas as atenções e todas as forças, mas não toda a atenção e toda a força; a sua heterogeneidade e imediaticidade implicam que o indivíduo responda levando em conta o somatório dos fenômenos que comparecem em cada situação precisa, sem considerar as relações que os vinculam. (NETTO, 2012, pp. 67-68, grifo nosso).

O cotidiano é, portanto, o saber heterogêneo, espontâneo e imediato, que procura explicar os fenômenos sem buscar relações mais amplas, também não é puro, nem “nato” e, apesar de não passivo, não é imune aos processos alienantes do capitalismo. Conforme as análises de Duarte (2007), com base em Agnes Heller, “o desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida reduzir-se à esfera do cotidiano” (DUARTE, 2007, p. 38). Assim como Saviani (2009a, 2009b), Santos (2013) e Malanchen (2014), Duarte defende uma “concepção de educação escolar como *mediadora*, na formação do indivíduo, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas de objetivação do gênero humana” (2007, p. 39). E o que são as esferas não-cotidianas?

Em nosso entendimento, Netto e Duarte concordam que existem objetivações humanas, que, de tão complexas, foram adquirindo uma diferenciação das objetivações da esfera cotidiana. Nesse meio se incluem a arte, a ciência e a filosofia. Em outras palavras, o saber estético, sistemático, reflexivo. Entendendo a educação como mediação da prática social e sendo a escola um dos principais espaços onde a classe trabalhadora pode acessar o saber não cotidiano, trata-se, pois, de não desconsiderar como *atividades nucleares* do currículo escolar o saber não cotidiano, sem, no entanto, entendê-lo como um fim em si mesmo. Talvez esteja aí a crítica que correntemente se faz ao “conteudismo” do currículo tradicional, ou seja, algo entendido como um fim em si mesmo, estranho, que parece estar distante da prática cotidiana.

Em nossa análise, não se trata nem de supervalorizar o cotidiano no currículo, muito menos supervalorizar o não cotidiano. Do ponto de vista histórico-crítico, as duas perspectivas separadamente são limitadas; trata-se, pois, de relacionar dialeticamente cotidiano e não cotidiano. Assim, entendendo o currículo escolar como meio e não como um fim em si mesmo, é com base na prática social cotidiana e em seu saber espontâneo e assistemático, mediado pelo conhecimento não cotidiano, que se fortalecem as práticas

sociais; não apenas isso, essa mediação possibilita o desenvolvimento do gênero humano, algo que, no estado atual, tem sido possível apenas para uma minoria abastada.

Maria de Carmo Brant de Carvalho (2012) e Jose Paulo Netto (2012), apesar de não tratarem especificamente do papel da educação escolar nesse processo como fez Duarte, compreendem que não se trata de negar o cotidiano em sua totalidade, mas, suspendê-lo para alçar novos voos, buscar novas sínteses, vez que “[...] não há sociedade sem cotidianidade, não há homem sem vida cotidiana [...] nenhuma existência individual cancela a cotidianidade” (NETTO, 2012, pp. 67-68). Também nesse mesmo raciocínio, Carvalho (2012) ressalta que “[...] muitas vezes, buscamos a totalidade fora da vida cotidiana, esquecendo que esta mesma vida contém a totalidade e nela é que se processam muitos das *mediações* [...]” (CARVALHO, 2012, p. 51).

Mesmo o saber não cotidiano não sendo neutro e nem imune às determinações sociais, este conhecimento se aproxima da explicação da realidade de forma mais complexa e representa um avanço para a humanidade, *um dos* pré-requisitos para questionar a própria sociedade desigual. Feito esse circuito cotidiano – não cotidiano no currículo, num processo contínuo, constante e sequencial, sem desconsiderar as diferentes formas/métodos/processos pedagógicos, é possível avançar para além do cotidiano. A cotidianidade da Educação do Campo atrelada à luta pela reforma agrária, em nosso entendimento, não é antagônica ao saber não cotidiano, mas, ao contrário, é utilizando-se desse saber também, como mais um instrumento de luta da classe trabalhadora, que é possível avançar para uma educação com perspectivas emancipatórias. Entender o saber não cotidiano do currículo escolar apenas do ponto de vista negativo, isto é, reprodutor das desigualdades, apesar de ser uma constatação de grande parte das teorias críticas, em nossa perspectiva, aproxima-se mais das teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2009b; 2011a; 2012). Sob a égide da “Agenda Pós-Moderna”, essa negação se traduz em fortes relativismos culturais e epistemológicos e uma assunção radical da cotidianidade, como central no processo pedagógico (DELLA FONTE, 2010).

No Capítulo III, tentamos fazer um estudo introdutório dos debates sobre currículo na atualidade. Ali percebemos que, já na década de 1980, teóricos críticos como M. Apple e H. Giroux, cada um da sua forma, questionavam o caráter não-neutro dos currículos e apontavam para o fato de os conhecimentos que os compunham estarem vinculados a interesses das classes dominantes. Vale destacar que em Educação e Poder, a crítica que Apple (1989) faz aos conhecimentos “universais” contidos nos currículos

oficiais da época, eram principalmente uma crítica ao avanço das políticas neoliberais na educação, iniciando pelos EUA e Inglaterra, que propunham currículos pautados primordialmente em conhecimentos técnicos, não-críticos, com vistas a atender as necessidades imediatas do mercado. O Banco Mundial e demais organismos internacionais, diante das crises do capitalismo, influenciaram políticas educacionais no mundo inteiro e, como vimos em Shiroma et al. (2000) e Malanchen (2014), a década de 1990 no Brasil foi marcada pelo avanço das reformas neoliberais, iniciadas no governo Collor e continuadas pelos governos FHC. Nessa década, muitos autores críticos brasileiros também publicaram trabalhos relacionados a questões curriculares. Entendemos que o foco de Arroyo (2011), um pesquisador que tem grande influência na educação brasileira, principalmente nos primeiros passos do Movimento Nacional Por Educação do Campo, com o livro “Currículo, Território em Disputa”, publicado no auge do Governo FHC, há sim uma crítica contundente ao conteudismo e pragmatismo educacional e uma defesa à centralidade das experiências e vivências cotidianas no currículo. Em nossa compreensão Arroyo, assim como Apple, faz uma crítica ao avanço das políticas neoliberais e currículos aligeirados, para atender determinadas demandas do capitalismo em crise.

É provável que, na PPECVC, a desconfiança de um currículo que *ensine*, *transmita* ou foque o conhecimento elaborado (não cotidiano) traga influências diretas dessas análises de teóricos críticos do currículo. Fica evidenciado também que a centralidade do específico/do cotidiano deve-se ao fato de que, tanto na PPECVC quanto no Movimento Nacional Por Educação do Campo, as bases fundamentais se traduzem num conjunto divergente de teorias, que, em sua maioria, não dão prioridade à apropriação do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade como *um dos* importantes instrumentos na luta dos trabalhadores. Algumas tendências curriculares pós-críticas/pós-modernas, por exemplo, nem consideram possível a existência do conhecimento universal objetivo; algumas o percebem apenas como instrumento opressor da classe dominante, restando-lhes, portanto, a reificação do saber cotidiano. Segundo Lira e Santos, atualmente tem sido comum o processo de reificação/fetiche do desenvolvimento sustentável, do indivíduo, do saber local,

[...] para superar essas fetichizações são necessários tanto o momento de enfrentamento prático, quanto o esforço teórico por apreender a realidade objetiva [...] a restrição aos saberes imediatos, saberes locais, saberes da experiência não dão conta de tamanha demanda, de buscar um alto grau de fidedignidade do real. Entra aqui a questão dos conhecimentos universais, que, segundo Saviani, são os conhecimentos

objetivos, aqueles que ultrapassam os interesses dos indivíduos (LIRA; SANTOS, s/d, p. 5).

Com base nas referências que estamos utilizando para fundamentar nossa análise, o chamado Paradigma da Educação do Campo ressaltado nos Cadernos do MANEC e na PPECVC, em grande medida, contêm, de forma explícita ou implícita, duas perspectivas curriculares, como já afirmamos acima mais de uma vez. Em nosso entendimento, importante darmos um destaque para a abordagem curricular crítica, uma vez que essa tendência, ao tempo em que reforça a organização dos trabalhadores do campo e dos movimentos sociais do Território no acesso a uma educação de fato diferenciada, peculiar, específica, não desconsidera a transformação da realidade desigual, a partir da conquista de direitos imediatos fundamentais, principalmente a luta pela Reforma Agrária. De fato, uma das limitações que evidenciamos dessa concepção diz respeito à desvalorização do saber elaborado como uma ferramenta de luta, mas suas contradições seriam ainda mais problemáticas se negassem a relação da Educação do Campo com a luta contra o latifúndio, especialmente no Velho Chico, território que ainda se pauta na concentração fundiária e altíssimos índices de desigualdades sociais.

Uma educação do campo (ou da cidade) no Médio São Francisco que negue ou oculte essa questão, em nosso entendimento, acaba se aproximando mais de abordagens não críticas que só contribuem para a manutenção da estrutura social. Talvez seja esse o fato da perspectiva multiculturalista liberal ter sido defendida por organismos internacionais desde a queda do muro de Berlim e ter adentrado tão fortemente nas políticas oficiais no Brasil, influenciando mais os Movimentos Sociais ligados às lutas camponesas. A PPECVC não está imune a essas considerações.

A *supervalorização* do desenvolvimento sustentável, do indivíduo empírico, da adaptação ao sistema, dos consensos, da harmonia social e da *negação* do saber universal (ciência, filosofia e arte) e dos conflitos sociais são características bem marcantes nas orientações da ONU²⁵⁷, UNESCO, UNICEF e FAO, presentes nas políticas neoliberais da década de 1990, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Cadernos do MANEC e na PPECVC. Em nosso entendimento, o reconhecimento das

²⁵⁷ Têm sido corrente, a UNESCO e a UNICEF, afirmarem em seus documentos que as infinitas identidades dos povos do mundo são uma riqueza imensurável - patrimônio da humanidade, e nós concordamos com a afirmativa. Mas vale salientar que, além disso, a riqueza produzida historicamente pelos homens e mulheres (material e imaterial) é um patrimônio de todos e não apenas para ser apropriada por uma minoria, do sul e do norte do planeta.

manifestações culturais não pode significar a negação do conhecimento científico, filosófico e artístico; a busca de consensos/diálogos no seio das lutas dos trabalhadores não precisa significar a negação dos conflitos antagônicos entre as classes sociais; um currículo com base na prática social do campo não precisa significar a negação do saber que correntemente é chamado de não-específico do campo (ou urbanocêntrico); de outro modo, dar voz à singularidade não significa negar sua relação com a universalidade, pois, mesmo que não perceptível de imediato, toda singularidade já é uma síntese (particularidade) entre singular-universal.

4.7.4. O currículo e a Educação do Campo na PPECVC: contribuições, limites e possibilidades.

Durante todo o desenvolvimento deste capítulo buscamos refletir nas linhas e entrelinhas do texto, as contribuições e limites da PPECVC, e apresentamos algumas possibilidades com base no “esboço de uma teoria marxista em currículo” (MALANCHEN, 2014). Diante do exposto, portanto, é possível fazer algumas recapitulações, aproximando-se da finalização deste trabalho introdutório.

Em nosso entendimento, dentre as *principais contribuições da PPECVC*, podemos destacar:

- 1) Uma introdução ao histórico da luta por Educação do Campo no Território Velho Chico na última década, base fundamental para este estudo e para pesquisas diversas;
- 2) O registro do trabalho das Escolas Famílias Agrícolas do Velho Chico, dando ênfase a Escola Comunidade Rural de Brotas de Macaúbas (reaberta recentemente) e a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana. Essas duas iniciativas, por décadas, vêm contribuindo para a formação da juventude do campo do Território. Várias pesquisas já foram desenvolvidas acerca dessas escolas: destacamos o livro de Thierry de Burghgrave (2011) “Vagabundos, Não Senhor – Cidadãos brasileiros e planetários! Uma experiência educativa pioneira do Campo”, sobre a Escola de Brotas de Macaúbas; e a dissertação de David Rodrigues de Moura (2003) sobre a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana.

- 3) A socialização de um conjunto de projetos educativos desenvolvidas no Território, como, por exemplo, as hortas pedagógicas implementadas em escolas do campo de Muquém do São Francisco, Riacho de Santana e Carinhanha.
- 4) Num período de mais de 24 meses, uma mobilização social que contou com 1050 educadores/as de 17 municípios da Região do São Francisco, além de representantes de organizações da sociedade civil, movimentos sociais de luta pela terra, movimento sindical, envolveu estudantes, secretarias municipais de educação e instituições de ensino. Esse processo de articulação permitiu visibilizar as principais demandas dos assentamentos e comunidades rurais do Velho Chico, não só as educacionais. Demandas imediatas que tem sido historicamente negligenciadas pelo poder instituído, desde o processo de colonização do Vale do São Francisco, como demonstramos nos Capítulos I e IV.
- 5) As mais de 100 atividades (oficinas, reuniões, seminários, encontros) desenvolvidas no Projeto, além de outros objetivos, puderam debater com Secretários de Educação e Educadores/as o arcabouço legal conquistado pelos movimentos sociais do campo, com destaque para “As Diretrizes Operacionais para Educação do Campo” e o “Decreto 7352/2010”. Dos 13 anos de trabalhos artísticos ou educacionais que desenvolvemos no Velho Chico, não tínhamos conhecimento de um projeto ligado à “Educação do Campo” com tal alcance, ou seja, as atividades do projeto “Formação de Educadores e Educadoras do Campo” colocaram na pauta dos debates territoriais, a Educação do Campo. Num território onde havia iniciativas importantes, mas que não dialogavam, o Projeto proporcionou essa rede de articulação.
- 6) Com base no conteúdo da PPECVC, em artigos publicados em revistas (CEAS/1973), relatórios e estudos do GeografAR (2006), podemos situar a importância da FUNDIFRAN na região do São Francisco nas décadas de 1970 e 1980 em especial, não só na organização política dos trabalhadores do campo, mas em processos educativos que contribuíram para a conquista de direitos fundamentais, principalmente a terra.

- 7) Como resultados concretos das atividades desenvolvidas pelo Projeto de Formação de Educadores do Campo, além da PPECVC (objeto do nosso estudo) foram produzidos dois Cadernos Pedagógicos²⁵⁸, e mesmo com limitações, contém sugestões de atividades para serem trabalhadas nas Escolas do Campo: 1) Contribuições para Alfabetização de Jovens e Adultos; 2) Educação do Campo: Uma Construção Coletiva.
- 8) Com base no Diagnóstico da Educação do Campo do Velho Chico e nas Cartas dos Educadores do Campo contidas na PPECVC, é possível elencar um conjunto de questões debatidas coletivamente e que, do ponto de vista imediato/empírico, representam um Quadro Geral das Principais Questões Sociais da Região, dentre elas: 1) “Registro de manifestações culturais e artísticas”; 2) “Questão da infraestrutura das escolas (fechamento de escolas)”; 3) “Questão Hídrica”; 4) “Acesso à energia elétrica”; 5) “Acesso às tecnologias da informação e internet”; 6) “Condições de Trabalho dos/as Educadores/as”; 7) “Gestão Escolar”; 8) “Transporte Escolar e Estradas Vicinais”; 9) “Questão Indígena”; 10) “Questão Quilombola”; 11) “Questão Ambiental”; 12) “Merenda Escolar e Segurança Alimentar”; 13) “Organização dos trabalhadores (cooperativas e associações)”; 14) “Trabalho Escravo”; 15) “Questões Pedagógicas: Formação de Professores/Materiais Didáticos/Currículos/Alfabetização de Jovens e Adultos/Classes Multisseriadas”; 16) “Questão Agrária e a Educação do Campo”. Essa síntese é resultado do trabalho coletivo de uma diversidade de educadores/as, de todos os municípios do Velho Chico (e Ipujiara), sendo também uma contribuição inédita na região, que pode ser ponto de partida para compor propostas curriculares nas escolas do campo e/ou projetos de pesquisa na academia, com vistas a contribuir com os trabalhadores.
- 9) As 56 Linhas Norteadoras (ou Linhas de Ação), elaboradas coletivamente e citadas em sua totalidade no item 4.5 deste capítulo, demonstram respostas para algumas “Questões Diagnósticas na PPECVC”, assim, em nosso entendimento, é também uma pauta coletiva, com um conjunto de

²⁵⁸ Esses materiais foram elaborados com objetivo de auxiliar as atividades dos educadores e não com vistas a ser uma “material didático”.

questões para serem compreendidas à luz do estudo²⁵⁹ por todos/as (crianças, jovens e adultos do campo) e enfrentadas pelos trabalhadores, organizações sociais da Região e pesquisadores comprometidos com a superação do modo de produção atual, do campo e da cidade. Em nosso entendimento, todas essas questões podem fazer parte também das escolas públicas da cidade, que atendam jovens pobres do campo, das periferias e dos centros.

Sem desconsiderar outras tantas contribuições presentes na PPECVC, apresentaremos na sequência, algumas questões para reflexão acerca das proposições para a formulação de currículos no Território. Vale lembrar que os limites da Proposta em questão resultam de processos históricos de exclusão que os trabalhadores vêm sendo submetidos. Vejamos:

- 1) A PPECVC está fundamentada num conjunto eclético de teorias que ora se aproximam dos interesses dos trabalhadores, ora se aproximam dos interesses da classe dominante. Mesmo que essas teorias não sejam percebidas de imediato, elas estão presentes nas linhas, entrelinhas e se revelam nas práticas sociais/pedagógicas. Como nenhuma política pública tem sido aprovada sem luta de classes, os interesses dos trabalhadores e o conservadorismo estão presentes nas políticas públicas educacionais, sendo que, na sociedade capitalista em que estamos inseridos, temos de considerar a ênfase nesse último (SANTOS, 2013; SAVIANI, 2011a; TAFFAREL; MOLINA, 2012; SHIROMA et al., 2000).
- 2) Foi num contexto de ascensão neoliberal/pós-moderna e fim do “socialismo real” que muitas políticas educacionais foram implantadas nos países da América Latina (e em todo o mundo), com fortes influências de organizações internacionais ligadas à manutenção do capitalismo (SANTOS, 2013). De Parâmetros Curriculares a Diretrizes Curriculares Nacionais; Da Constituição de 1988 à LDB 9394/1996

²⁵⁹ Como tentamos demonstrar deste o início deste trabalho, enquanto se luta por demandas imediatas, se luta também para entender o que tem produzido uma realidade tão desigual e complexa como essa. Talvez aqui a PHC contribua para revelar a importância da escola, um dos poucos espaços que a classe trabalhadora tem para acessar o conhecimento sistematizado. Essas “questões específicas/singulares” já estão saturadas de condicionantes. Sem história, geografia, estatística, sociologia, filosofia fica mais complicado entendê-la, em sua essência, com vistas a superá-las concretamente.

(MALANCHEN, 2014); assim, não seria diferente no processo de construção das políticas voltadas para educação do campo a nível nacional.

- 3) O “Paradigma da Educação do Campo”, resultado das mobilizações sociais desde final da década de 1990 (I ENERA e I Conferência Nacional por Educação do Campo), das conquistas legais (Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, resoluções e Decreto 7352/10 etc.) e da luta das organizações dos trabalhadores em consenso com organismos internacionais do capitalismo (mesmo de forma pontual e estratégica), carrega essas contradições (SANTOS, 2013), inclusive foi a ONU que, através da UNESCO, propôs a Educação para o Século XXI pautada no “aprender a aprender” (DUARTE, 2011) e no multiculturalismo liberal. De fato, o MANEC conseguiu fazer uma articulação nacional e dar visibilidade a uma demanda social que estava apagada historicamente das pautas de Estado, assim como conseguiu fazer o Projeto de Formação de Educadores/as do Campo do Velho Chico, não há dúvida com relação a isso. Temos de considerar que esses pressupostos que estão na base da PPECVC e do MANEC já foram bastante criticados por militantes e pesquisadores ligados a movimentos sociais, tendo alguns fundamentos foram conservados e outros foram superados, como vimos nas análises de pesquisadores no decorrer deste trabalho (GARCIA, 2009; D’AGOSTINI, 2011; DALMAGRO, 2011). Do “Paradigma da Educação do Campo”, isso com base nos cadernos do MANEC, foi possível aproximar duas perspectivas curriculares: uma primeira chamada de *multiculturalista crítica*, que articula Educação do Campo à luta pela Reforma Agrária (contestação da propriedade privada); e uma segunda chamada de multiculturalista liberal que se aproxima das orientações da ONU, ou seja, articula Educação do Campo com a celebração das manifestações culturais, sem contestar a propriedade privada, em outras palavras, não crítica. As duas perspectivas curriculares em questão secundarizam o conhecimento sistematizado (ou saber não cotidiano)

- 4) Como o território Velho Chico não está imune e nem vem sendo produzido de forma autônoma (Capítulo I), isto é, separado das questões mais amplas da sociedade capitalista e da política educacional; assim, em nosso entendimento, essas duas perspectivas curriculares aparecem na PPECVC. Apesar de o debate sobre “Educação do Campo ligada a Questão Agrária” (multiculturalismo crítico) aparecer em oficinas territoriais e atividades onde havia a maior presença de movimentos sociais de luta pela terra, a perspectiva curricular que sobressai é o multiculturalismo liberal, isto é, que apenas defende a “celebração das raízes e manifestações culturais” sem contestar a propriedade da terra. Essa tendência acrítica mais presente no Diagnóstico da Educação do Campo da PPECVC, nas Cartas dos Educadores²⁶⁰ e, principalmente nas Linhas Norteadoras (55 Propostas de Ação), que, mesmo com vistas a buscar políticas públicas diversas para atender áreas de Reforma Agrária existentes, não é apresentada nenhuma proposta voltada para a Luta pela Reforma Agrária no Velho Chico. Vale destacar que a PPECVC também dicotomiza saber cotidiano de saber não cotidiano, dando prioridade ao primeiro, como já afirmamos. Os estudos de Germani (2010) sobre a Política de Desenvolvimento Territorial constataam que a negação do conflito e a priorização do consenso social são pressupostos teóricos dessa política²⁶¹.
- 5) Recapitulando: os *principais limites da PPECVC*, com base em nosso referencial e nos estudos de capítulos anteriores seriam: a

²⁶⁰ Os municípios de maior concentração de terra como Sítio do Mato, Malhada e Barra, a questão agrária nem aparece.

²⁶¹ Nesse mesmo artigo, Germani ressalta que Ricardo Abramovay, pesquisador que também dá base a política territorial “a questão agrária é uma questão superada” no Brasil. Conforme pesquisa GeografAR (2006) no Território Velho Chico não há possibilidade de desenvolvimento territorial na região sem reforma agrária. Evidente que nunca foi interesse do Estado fazer Reforma Agrária de fato, esta é de interesse dos movimentos sociais de luta pela terra. É preciso entender determinadas políticas dentro das condições objetivas atuais e das necessidades urgentes dos trabalhadores do campo, e não como “políticas revolucionárias”. Vale destacar que há autores contra-hegemônicos nas linhas e entrelinhas da Política de Desenvolvimento Territorial (MDA, 2005), dentre eles Paulo Freire e Milton Santos; há também os princípios da FAO/ONU para o desenvolvimento sustentável no planeta, sem questionar o capitalismo. Vale destacar também que esse debate entre política territorial e o papel do Estado na última década não compreende o foco principal deste trabalho, apesar de estar imbricado na PPECVC.

*secundarização da luta pela Reforma Agrária*²⁶² e a *secundarização dos saberes não cotidianos no currículo*. Dissemos isso porque o multiculturalismo (em suas várias vertentes) prioriza o saber cotidiano, e, mais do que isso, reifica-o/supervaloriza-o; daí o saber não cotidiano aparecer como não prioritário, abstrato, descontextualizado, “urbanóide”, “urbanocêntrico”, “verborrágico”, “invasor”, “opressor”. Della Fonte (2010) destaca que o debate corrente na atualidade com buscas a visibilizar temas ligados à diversidade/ao cotidiano dos grupos sociais excluídos (historicamente consideradas menores pela esquerda) e a crítica à suposta neutralidade do conhecimento objetivo são pontos positivos, mas ressalta que um dos pontos negativos desse debate hegemônico nas teorias educacionais tem sido a negação radical de qualquer princípio universal.

Depois de apresentarmos algumas *contribuições e limites* da PPECVC para formulação de currículos, nos arriscamos a apresentar *possibilidades* pedagógicas, com base nas nossas primeiras aproximações “a um esboço marxista em currículo”. Esse esboço fundamenta-se nos estudiosos da Pedagogia Histórico-Crítica, tais como Malanchen (2014); Saviani (2009a; 2009b; 2012); Duarte (2007; 2008; 2011); Santos (2013) etc. Ressaltamos que essas indicações iniciais não desconsideram outras elaborações, apenas se coloca como mais um instrumento de luta da classe trabalhadora, dentre as Pedagogias Socialistas. Além do mais, não é objeto do nosso estudo apresentar alguma receita pronta ou “grade” curricular. Portanto, correndo o risco de cometer equívocos, o que podemos destacar?

- 1) De forma bem resumida, essa teoria é *histórica* porque valoriza o saber sistematizado (não cotidiano) e é *crítica* porque contesta radicalmente a sociedade capitalista. Entender a escola como “mediadora da prática social” (SAVIANI, 2009a; DUARTE, 2007) é ter em mente que, apesar de não ser determinante, o saber sistemático é um dos instrumentos de luta da classe trabalhadora. A escola, sendo um dos poucos espaços onde a classe trabalhadora tem acesso ao saber não cotidiano, ganha fundamental importância nessa perspectiva.

²⁶² Vale destacar que apenas a afirmação sobre essa ou aquela prioridade no *Documento* não determina uma prática social, mas, além de influenciar, não deixa de ser um pré-requisito para uma prática, mesmo que não atentamos pra isso.

- 2) Nesse sentido, não se trata de supervalorizar o conteúdo (enciclopedismo vacilante)²⁶³ como fez a chamada *pedagogia tradicional* do Currículo Clássico das 7 Artes; nem se trata de supervalorizar os métodos e processos, negando o conteúdo, como fizeram as *pedagogias tecnicista e nova*; não se trata também de retirar todo e qualquer poder da escola, entendendo os *conteúdos e processos* apenas como reprodutores das relações sociais capitalistas como fizeram as *teorias crítico-reprodutivistas* e nem se trata de radicalizar a negação da ciência, do saber universal e da razão como fizeram as teorias pós-críticas (*Agenda Pós-Moderna*); trata-se, pois, de valorizar as práticas sociais da classe trabalhadora como pontos de partida e de chegada da atividade escolar. Os conteúdos clássicos fazem sentido, principalmente, quando mediam e instrumentalizam a classe trabalhadora para transformar a realidade concreta; assim o conhecimento sistematizado (científico, filosófico e artístico) é um pré-requisito não menos importante²⁶⁴.
- 3) O currículo não é tudo aquilo que acontece dentro e fora da escola; o currículo não é nada sem importância no processo pedagógico; o currículo também não é um fim em si mesmo. Para Saviani (2012), para cumprir seu papel, o currículo não pode ser nem secundarizado e nem hipertrofiado, assim, defende a especificidade da educação escolar e do currículo como ligados diretamente à socialização do conhecimento sistematizado, entendido como *mediação* da prática social, com vistas a também contribuir para a transformação da sociedade. É nesse sentido que Saviani (2009b) defende que uma pedagogia voltada para os interesses dos trabalhadores valoriza a escola, estimula a autonomia dos estudantes sem perder o foco no ensino, estimula o diálogo professor-estudante e estudante-estudante sem perder o foco no diálogo da escola com o conhecimento sistematizado, dá importância ao saber cotidiano como ponto de partida, sem perder de vista o saber não cotidiano; está atenta aos grandes problemas sociais concretos (questão agrária,

²⁶³ Saviani (2009a), em vários momentos do livro “Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica”, faz uma crítica a uma educação apenas escolástica/enciclopédica, que tem no conhecimento dos clássicos como um fim em si mesmo, ao contrário, o autor defende o domínio dos clássicos pelos trabalhadores para o entendimento e transformação de questões concretas da realidade brasileira.

²⁶⁴ Como vimos, clássico é aquilo que resistiu ao tempo e não tem a ver necessariamente com o antigo, e sempre com *meio* e não como um fim em si mesmo. Defendê-lo no currículo não significa se perder no passado. “[...] selecionar do conjunto das objetivações humanas, portanto, do conjunto da produção histórica (e somente nesse sentido é que se pode dizer que a educação leva em conta o passado), os elementos essenciais que constituem a realidade humana própria de uma época determinada. Uma vez identificados esses elementos, é tarefa da pedagogia organizá-los e sequenciá-los tendo em vista vivilizar sua apropriação pelos educandos no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2013, p. 81).

por exemplo) vivenciados pelas comunidades, sem abrir mão da ciência, da filosofia e da arte. Em outras palavras, um currículo voltado para os interesses dos trabalhadores media as práticas sociais, tendo como “atividades nucleares” os conhecimentos sistematizados (não cotidianos) e como “atividades não nucleares ou extracurriculares” manifestações culturais, festivais, eventos e atividades do cotidiano, lembrando que as últimas têm sentido quando contribuem com as primeiras. Não seria equivocado ressaltar que um currículo escolar nessa perspectiva nunca foi possível para os trabalhadores desde a antiguidade escravista, passando pelo feudalismo até a sociedade atual. Os estudos de Zotti (2004) revelaram que, nos documentos oficiais no Brasil, desde os jesuítas até à década de 1980, o currículo destinado aos pobres negligenciava o saber sistematizado. Da década de 1990 à atualidade, como vimos em Malanchen (2014), alguns termos mudam de nome, mas o currículo para a classe trabalhadora continua esvaziado nas políticas oficiais e nas práticas pedagógicas hegemônicas.

- 4) Se o papel da escola, no sentido clássico, é possibilitar que o estudante avance da síntese (saber cotidiano assistemático) à síntese (saber sistematizado), torna-se fundamental a mediação da análise/abstração. O conteúdo curricular das diferentes disciplinas, segundo essa teoria, teria essa característica de possibilitar esse avanço, contributo para o desenvolvimento do indivíduo e para a formação “do espírito crítico”. Para não reduzir as disciplinas como “gavetas”, o método torna-se imprescindível. Na Conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo em São Carlos/SP, numa palestra sobre “Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo”, Saviani trouxe algumas questões, dentre elas a orientação metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, com base em outros dos seus trabalhos. Vejamos: se, para essa teoria pedagógica, é a prática social que é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa, aquela passagem da síntese à síntese, mediado pela análise, traduz-se na Pedagogia Histórico-Crítica, da problematização à *catarse*, mediado pela instrumentalização. Em outras palavras, parte-se da **problematização** das questões postas pela prática social de forma não sistematizada à **catarse** (ou síntese superadora), mediada pela *instrumentalização* (conhecimentos práticos e teóricos), como contributo para compreender os problemas concretamente, com vistas a superá-los.

5) Voltemos ao debate sobre Educação do Campo no Território Velho Chico, seguindo o destaque para algumas das contribuições da PPECVC. Das dezenas de contribuições do Projeto de Formação de Educadores do Campo do Velho Chico, nesse momento da nossa análise, destaca-se o “*Quadro Geral das Principais Questões Sociais da Região*”. Indicamos que as principais questões diagnósticas na prática social dos educadores do Território foram: 1) “Registro de manifestações culturais e artísticas”; 2) “Questão da infraestrutura das escolas (fechamento de escolas)”; 3) “Questão Hídrica”; 4) “Acesso à energia elétrica”; 5) “Acesso às tecnologias da informação e internet”; 6) “Condições de Trabalho dos/as Educadores/as”; 7) “Gestão Escolar”; 8) “Transporte Escolar e Estradas Vicinais”; 9) “Questão Indígena”; 10) “Questão Quilombola”; 11) “Questão Ambiental”; 12) “Merenda Escolar e Segurança Alimentar”; 13) “Organização dos trabalhadores (cooperativas e associações)”; 14) “Trabalho Escravo”; 15) “Questões Pedagógicas: Formação de Professores/Materiais Didáticos/Currículos/Alfabetização de Jovens e Adultos/Classes Multisseriadas”; 16) “Questão Agrária e a Educação do Campo”. Só o fato de essas questões terem sido diagnosticadas por uma extensa rede de educadores, clarifica a sua importância e se traduzem em problemas concretos de pesquisa, em nosso entendimento. A contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica é, primordialmente, possibilitar que passemos da problematização dessas questões postas pela prática social, utilizando-se, em busca de uma síntese superadora, da instrumentalização, da análise, da abstração, da ciência, da filosofia, da arte, em outras palavras, o saber não cotidiano. É nesse sentido que, para a passagem da problematização à catarse, o currículo passa a ser um meio/instrumento e não um fim em si mesmo. Essas questões diagnósticas são pontos de partida do processo pedagógico e precisam ser postos à análise mais apurada para se chegar a novas sínteses, com vistas a superação dos problemas²⁶⁵. Nós consideramos neste trabalho que a “Questão Agrária ligada à Educação do Campo” é um problema concreto do Território Velho Chico, apesar de, na PPECVC, ter sido pautado nos momentos de

²⁶⁵ Importante trazer aqui as reflexões de Saviani sobre o que é um problema. No Capítulo I de “Educação: do senso comum à consciência filosófica” há uma destaque naquele momento que “a estrutura escolar (em geral por reflexo da estrutura social) é fértil em exemplos dessa natureza. Muitas das questões que integram os currículos escolares são destituídas de conteúdo problemático” (SAVIANI, 2009a, p. 18). O autor afirma que falsos problemas levam a falsas soluções. Captar a concreticidade dos problemas, segundo Saviani, seria o objetivo da filosofia. E aqui poderíamos dizer que, o saber não cotidiano faz sentido, principalmente, quando possibilita isso e instrumentaliza a classe trabalhadora para avançar nas soluções.

maior participação de representantes de movimentos sociais camponeses. Em geral, “A Questão Agrária” não é a questão central nem no Diagnóstico, nem nas Cartas dos Educadores e nem nas Linhas de Ação, é tanto que a perspectiva curricular que predomina é a multiculturalista liberal.

- 6) O nosso estudo da “Questão Agrária e a Educação do Campo” no Velho Chico, com base na perspectiva curricular da Pedagogia Histórico-Crítica, tentou captar este problema de forma mais detalhada, para além do que foi revelado empiricamente pelo Diagnóstico. E o que tentamos fazer no Capítulo I “A Educação no Campo e o Problema Agrário no Território Velho Chico”? Pegamos a “A Questão Agrária”, diagnóstica na PPECVC como secundária, e a utilizamos como ponto de partida da nossa pesquisa. Sujeitamos esta “*Questão*” junto a nossa pouca experiência vivida nos 13 anos de trabalho no Território e buscamos alguns estudos históricos, geográficos, artísticos, estatísticos, sociológicos; e no ponto de chegada, a *análise* revelou que não dá para discutir Educação do Campo no Velho Chico desatrelada da Luta pela Reforma Agrária (GeografAR, 2006), discordando categoricamente da perspectiva curricular que mais aparece na PPECV, isto é, o multiculturalismo liberal. Que pesem nossas limitações teóricas e de não sermos ligados diretamente a nenhum movimento de luta pela terra no Velho Chico, a apropriação do conhecimento sistematizado não deixa de ser importante para as escolas do campo, possibilitando novas sínteses da realidade, muitas vezes contrárias às tendências dominantes e com vista a buscas de superações. De outro modo, mesmo os educadores do Território Velho Chico que não estejam ligados a algum movimento social de luta pela terra, mas que tenha compromisso com esta “causa”, ter essa compressão já no ponto de partida, interfere diretamente na sua prática pedagógica. O currículo, as disciplinas, os conhecimentos não cotidianos, sequenciados, dosados, organizados, didaticamente trabalhados de acordo cada nível, ensinados a partir de diferentes formas/processos, sem serem considerados neutros e cristalizados, são *meios* de reflexão dos problemas fundamentais do homem atual no Velho Chico e, em qualquer território, são instrumentos de luta histórica (SAVIANI, 2009a; 2012).

Consideramos o currículo, mesmo com suas limitações no capitalismo, um instrumento importante na organização do trabalho educativo na escola e,

consequentemente, na luta de classes; além disso, reconhecemos que o fato de as leis e propostas pedagógicas sugerirem formulações curriculares numa determinada perspectiva e, mesmo que esses se pautem sob tais orientações, apesar de delinear linhas de ação, não significa dizer que as práticas docentes as reproduzam tal e qual foram prescritas, principalmente se esses docentes se apropriarem profundamente dessas leis e propostas, fundamentando suas práticas com contribuições de outras bases teóricas. Na sociedade atual, o estudo rigoroso desses documentos não os nega em sua totalidade, ou seja, nega apenas as perspectivas que condizem com os interesses dominantes. Compreendendo isso, é na prática social que é possível se aproximar das perspectivas que condizem com interesses da classe trabalhadora. Sempre a prática social pode ir além das prescrições curriculares, isto é, ela dá outras possibilidades para o que, à primeira vista, apresenta-se conservador e “determinado”, mas isso não é objeto do nosso debate no momento.

Essas nossas análises iniciais não negam as conquistas da Educação do Campo no Território Velho Chico e muito menos outras perspectivas de análises. Todavia, ao tempo em que reconhecem como conquistas possíveis (e necessárias) dentro das condições objetivas atuais dos trabalhadores do campo, submetem-nas à crítica constante (e se submete à crítica), como deve ser a dinâmica da construção do conhecimento e de uma sociedade para além do modo de vida capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] houve um *isolamento involuntário* das populações do São Francisco [...] Houve, em consequência desse isolamento, uma espécie de mumificação de um marcante linguajar regional que permanece até os nossos dias, apesar de que a *televisão o bombardeia* diariamente [...]”.

Clodomir Santos de Moraes (2007, pp. 70-71).

Esta breve passagem de um diálogo de Clodomir Moraes com Paulo Freire sobre o processo de ocupação do São Francisco nos revela duas questões que já mencionamos durante a exposição deste trabalho: 1º) que essa região foi fruto de processos históricos de exclusão (isolamento involuntário) e 2º) no que pesem as bonitezas da linguagem regional, com o avanço das indústrias de comunicação, cada vez mais essas peculiaridades, mesmo relutando, vêm sofrendo influências do caráter universal do capitalismo, principalmente no que se refere à universalização da alienação, através das rádios, TVs e internet. Por que então o conhecimento sistematizado no currículo poderia ser tão danoso para as nossas singularidades resistentes, uma vez que nunca estiveram imunes à universalidade? Talvez algumas indicações possam ser apontadas neste momento.

Corroborando nossa pesquisa inicial sobre o Território Velho Chico desde a colonização que suas peculiaridades foram forjadas a ferro e fogo. O São Francisco, além das águas das nascentes perenes, da colonização ao domínio do agronegócio, tem sido banhado pelo sangue dos trabalhadores. No que pese o exagero da metáfora, ao buscarmos a memória dos 500 anos de ocupação desta região, iremos sintetizá-la em grandes currais de gado, mineração e projetos de irrigação, todos pautados na concentração fundiária e expulsão, escravização ou massacre de trabalhadores. Dessa história de opressão, insurgiram resistências indígenas, quilombolas, cangaceiros, conselheiros e movimentos camponeses contemporâneos. A Comarca do São Francisco, que inicialmente pertencia a Pernambuco, foi “dada” à Província de Minas Gerais como punição do Império às resistências separatistas pernambucanas na primeira metade do século XVIII. Como Minas Gerais não se interessou pelo “pedaço de terra”, acabou sendo administrada politicamente pela Bahia, tendo a cidade de Barra do Rio Grande como referência política e comercial da época (MORAIS, 2007). Essa região ficou praticamente abandonada, sobrevivendo e se produzindo por um século, sob o domínio de coronéis, currais (eleitorais e de gado) e

latifúndios, sem a interferência da Capital, a não ser quando queriam usufruir de suas riquezas.

Esse sentimento de abandono e isolamento involuntário ainda acompanha muitas populações do Vale do São Francisco, apesar de que, depois das pontes sobre o Rio, das estradas asfaltadas, do avanço do agronegócio e do crescimento das cidades, fica cada vez mais complicado falar no mesmo isolamento de um século atrás. De fato, devido ao déficit social e histórico, sintetizado em negação de direitos básicos para a maioria da população, inclusive do acesso à escola elementar, avanços com vistas a sanar as demandas imediatas são positivos e, vale salientar, muitas conquistas já foram alcançadas como fruto da luta social. Fazer um estudo num território complexo com este, reclamado por alguns separatistas como o Estado do São Francisco, não é algo simples.

Do ponto de vista concreto, a presente pesquisa pode trazer alguma contribuição para o debate sobre “Educação do Campo” e, senão, poderá ao menos indicar questões para serem aprofundadas por outros pesquisadores de Grupos de Trabalho do Território comprometidos com a classe trabalhadora. Inferimos que o “Quadro Geral das Principais Questões Sociais da Região”, elaborado coletivamente por centenas de educadores, é um ponto de partida imprescindível para a *problematização* de pesquisas e/ou formulação de propostas curriculares na região. Na busca de uma *síntese superadora* (catarse), a apropriação dos conhecimentos sistematizados ou não cotidianos oferece outros *instrumentos* para compreender os problemas concretamente.

É nesse sentido que afirmamos, nas linhas e entrelinhas deste trabalho, do início ao fim, que não há antagonismo entre Educação do Campo atrelada à Luta pela Reforma Agrária e a apropriação do conhecimento não cotidiano (científico, filosófico e artístico) pela classe trabalhadora. Ao contrário, o último é mais um instrumento na luta dos trabalhadores, não o único e necessariamente não determina nada, mas não há dúvida que, se não atrapalha, apenas contribui, não só para o avanço na luta, mas também para o desenvolvimento das funções psíquicas do gênero humano²⁶⁶.

Diante do descaso com os trabalhadores do campo, inclusive com o fechamento de milhares de escolas, revelamos neste trabalho que, mesmo com dificuldades, ainda existem 83 mil escolas do campo no Brasil, ultrapassando os 6 milhões de estudantes. Em 2010, no

²⁶⁶ Apesar de não termos focado diretamente em estudos da Psicologia Histórico-Cultural, Malanchen (2014), Santos (2013) e o próprio Saviani (2012) ressaltam que esta condiz com as perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica, principalmente com relação ao papel da escola e da importância da apropriação dos conhecimentos científico, filosófico e artístico pelos trabalhadores.

Velho Chico, considerando principalmente as modalidades infantil, fundamental e médio, são 918 escolas, com milhares de estudantes provenientes do meio rural. Como não atentar para isso? Dos movimentos socioterritoriais atuantes no Brasil, apenas 06 deles mobilizam 85% das famílias, sendo que só o MST atende 65% desse total, segundo Bernardo Mançano Fernandes (2013). A pesquisa de Dalmagro (2011) sobre “A Escola no Contexto das Lutas do MST” indica que, sob a coordenação ou influência do MST, existem 2000 mil escolas e um total de 300 mil estudantes, que, segundo D’Agostini (2011) e a própria Dalmagro (2011), além de vários desafios, nem todo educador ou educadora tem tido acesso ou segue as propostas e materiais pedagógicos do Movimento. Mesmo considerando a soma das outras experiências educativas do campo, ainda teríamos quase 80 mil escolas que hipoteticamente não teriam o apoio ou intervenção direta de nenhum movimento social e só os conhecem, em grande medida, a partir da mídia tradicional. É provável que o Velho Chico reflita esses dados nacionais, proporcionalmente. O que esses números podem dizer para a nossa pesquisa?

Com base inclusive nas análises de D’Agostini (2011) e Garcia (2009), em escolas onde os movimentos sociais não participam diretamente das questões pedagógicas, há uma forte tendência para os educadores buscarem fundamentação em pedagogias não-críticas, como as pedagogias do “aprender a aprender”, em nosso entendimento, isso tem levado a se aproximarem de currículos multiculturalistas liberais, supervalorizando os saberes imediatos do cotidiano, com vistas à celebração da diversidade, sem tecer nenhuma crítica mais profunda a estrutura social e as principais causas dos problemas vivenciados, desconsiderando também a apropriação do conhecimento sistematizado. É evidente que não dá para culpar os educadores e muito menos os movimentos sociais por esse quadro. Essa análise corrobora para deflagrar o que o Estado brasileiro, sob o domínio de uma classe social, tem feito com a escola destinada aos trabalhadores do campo e da cidade desde os primórdios, e como o processo de universalização de uma forma escolar para o campo (ainda precária) universalizou apenas o vazio de teorias pedagógicas que colaboram mais para a manutenção das coisas como estão.

Atualmente, entre pesquisadores militantes, há vários estudos afirmando que a entrada do MST no Movimento Nacional Por Educação do Campo trouxe pontos positivos, por exemplo a mobilização de trabalhadores de todo o Brasil em prol da bandeira da educação do campo; todavia, além do ecletismo teórico, resultou no refluxo das lutas sociais. Em Dalmagro (2011) e Vendraminni e Machado (2011), podemos verificar

análises do tipo. Ferreira (2012) também ressalta que, mesmo com um conjunto de contradições contido nas publicações específicas do movimento, é apenas no MANEC que a luta pela reforma agrária perde fôlego, traduzindo-se em redução de grandes marchas, mobilizações, ocupações e conquista de assentamentos. Não menos diferente, a conjuntura política da última década contribuiu para importantes avanços sociais no Velho Chico, mas também provocou, mesmo que temporariamente, um refluxo nas lutas sociais. A Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Velho Chico carrega em si todas essas contradições, daí percebermos em seu conteúdo perspectivas curriculares que se fundamentam nas *especificidades do campo*, tanto para questionar determinações que fizeram das especificidades do Território ser o que são (questão agrária), quanto para celebrar a preservação das especificidades de forma romântica e cristalizada, sem analisá-las à luz da dinâmica da sociedade capitalista e das contradições internas, inerentes a qualquer especificidade, do campo ou da cidade.

A Educação do Campo compreende um conjunto de teorias e experiências diferenciadas e não seria correto fazer nenhuma afirmação apressada, podemos ensaiar apontamentos acerca da Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Velho Chico. Ficou evidente que, quando se tira a *essência* da Educação do Campo, que é sua vinculação a Luta pela Reforma Agrária, ou seja, uma luta contra o avanço do capitalismo no campo, normalmente sobressai a aparência que é a secundarização da sua essência, isto é, priorização do ideário pedagógico “do aprender a aprender”. Como vimos, o “aprender a aprender” reifica o cotidiano, pois o separa mecanicamente daquilo que é considerado não cotidiano, daí a negação do saber elaborado. Vale lembrar que o saber elaborado é secundarizado nas duas perspectivas curriculares da PPECVC. Enquanto no primeiro caso, a existência da luta concreta contra o latifúndio, além da necessidade imediata já pressupõe o conhecimento crítico para contestar a situação (mesmo sem aprofundamentos); no segundo caso, essa contestação é bem mais complexa, pois, ao reificar o cotidiano, acaba trabalhando em favor da preservação dos interesses dominantes.

Nesse breve percurso, vimos que existem várias formas de negação do saber elaborado, algumas delas podem até ser percebidas no convívio cotidiano: 1) aqueles que consideram que o trabalho educativo deve dar apenas prazer, então uma educação centrada no “cotidiano” é mais divertida, “espontânea”, fácil e saudável, assim, qualquer perspectiva que lembre a memorização, repetição, conteúdo e organização da chamada escola tradicional é considerado ultrapassada; 2) aqueles que já estudaram bastante,

inclusive já fizeram graduação e pós-graduação, doutorado e pós-doutorado (os escolarizados); 3) aqueles que se aproximam do discurso religioso, o qual transforma o saber científico (e filosófico) na prepotência “diabólica” do homem não religioso. Normalmente os casos 1 e 3 podem resultar de processos históricos de exclusão educacional a que foi submetida a classe trabalhadora, não se tratando aqui, portanto, de culpar os excluídos pela exclusão. O caso 2 é muito mais complexo e jamais ousaríamos a afirmar nada, mas lancemos ao menos uma pergunta: como alguns que se apropriaram do saber não cotidiano (buscando inclusive síntese para negá-lo), batalham tanto para manterem os filhos em escolas da burguesia que defendem a apropriação desse saber, mas bradam aos quatro cantos que os trabalhadores do campo têm que se contentar com o fetiche do cotidiano? Nós, como filhos da classe trabalhadora, mesmo que estejamos equivocados em várias análises e sejamos saturados de contradições, não devemos problematizar essas questões?

Essas problematizações introdutórias podem ser compreendidas por alguns como “deselegantes”, mas será que o modo de produção capitalista tem sido “elegante” com a classe trabalhadora desde os tempos remotos? Do mesmo jeito que afirmam que certas análises críticas sobre as contradições do MANEC e de Propostas Pedagógicas dos Territórios podem se transformar em “instrumentos” contra os próprios trabalhadores, existe algum “instrumento” mais violento da classe dominante do que a capacidade de universalizar “pedagogias” que iludem, alienam e esvaziam a educação escolar para os trabalhadores e ainda às apresentam como revolucionárias? É evidente que algumas perguntas aqui lançadas não serão respondidas com opiniões e respostas rápidas. São questões que nós consideramos importantes na atualidade no debate da Educação do Campo.

Nossas caminhadas e incursões na literatura de cordel/poesia popular desde adolescente têm nos despertado interesse em pesquisar sobre poetas como Patativa do Assaré. Fruto da supervalorização da singularidade bastante presente no ideário pedagógico dominante que costuma entender a apropriação do saber não cotidiano como o destruidor da originalidade e criatividade do poeta ou da criança camponesa. Para nós, mesmo que não percebam, essa defesa se aproxima bastante daqueles que residem em

“casas bem construídas”, mas lutam para preservar “a casa de taipa” no campo, com vistas a manter uma suposta estética rural²⁶⁷, de antes da Revolução Industrial.

De fato, muitos poetas (e não poetas) nordestinos não tiveram acesso à educação escolar e, quando tiveram, foi aquela escola precarizada na forma e no conteúdo, o que certamente deixou mais marcas negativas do que positivas. Patativa do Assaré, por exemplo, conforme ele mesmo²⁶⁸, frequentou a escola por 6 meses, apenas para aprender a ler e escrever, e era isso que a escola ensinava para a maioria da população em seu tempo, mesmo que o poeta afirme que sua originalidade/criatividade tinha nascido com ele, algo “nato”, um “dom”, obra da “Natureza”.

Pensamos ser importante apresentar algumas passagens da entrevista de Patativa para o jornalista Gilmar de Carvalho, uma vez que algumas questões que aparecem na fala do poeta têm tudo a ver com o debate sobre Educação do Campo. Vejamos:

Gilmar. Patativa, na sua autobiografia, o senhor diz que estudou no livro do Felisberto de Carvalho (livro escolar adotado no país entre 1892 e o final da década de 50 do século XX). Me fale um pouco deste livro.

Patativa: É... o livro de Felisberto de Carvalho... Eu li naquele livro... um livro muito bom para o analfabeto aprender, porque era coisa muito bem explicada, viu? E eu até no ... na introdução do meu livro “Cante Lá Que eu Canto Cá” eu falo em verso sobre o livro Felisberto de Carvalho [...] eu aprendi a ler no livro Felisberto de Carvalho, viu? E por isso ... eu sou um semi-analfabeto, posso dizer. Eu fui apenas alfabetizado. Agora, fui um leitor assíduo, cuidadoso, curioso pra saber das coisas. Aprendi a ler, queria ler tudo [...] lia revista, jornal, os poetas da língua e muitas outras coisa, viu? Até Camões, aquele... “Os Lusíadas”, de Camões, que é uma coisa intrincada [...] o camarada que é só alfabetizado, como eu, é preciso estar com o dicionário ao lado pra saber muita coisa, porque ali encerra a mitologia, num é? [...]

²⁶⁷ Em conferência no II Seminário Nacional sobre Educação no Campo, realizado na UFSCar/SP em 2013, Saviani destacou duas maneiras de criticar o capitalismo na atualidade, uma “crítica para frente” e uma “crítica para trás”. A primeira considera “os avanços da ordem burguesa em relação à ordem feudal, avanços esses que deverão ser incorporados por superação em uma nova ordem que venha a abolir toda forma de dominação ou de privilégio socializando os meios de produção e instaurando uma forma social em que todas as conquistas da humanidade sejam compartilhadas igualmente por todos os homens: a sociedade comunista” (SAVIANI, 2013, p. 9). A segunda “é aquela que denuncia as mazelas da ordem burguesa tendo como referência a sociedade anterior. Ainda que inconscientemente, postula, portanto, a volta ao regime feudal. É próprio dessa posição a tendência de ver o desenvolvimento capitalista como perda das relações pessoais, da pureza da vida no campo em que as pessoas podiam se relacionar diretamente desfrutando da natureza e do contato com a terra na simplicidade de uma vida que, longe da agitação e da atração consumista próprias das cidades modernas, se satisfazia com o cultivo dos produtos naturais que supriam as necessidade de subsistência de forma bucólica, idílica” (SAVIANI, 2013, p. 9). Fica evidenciado que a “Crítica para Trás” está bem presente nas linhas e entrelinhas dos debates sobre Educação do Campo na PPECVC, fruto das influências da Igreja Católica, instituição que perdera a hegemonia de mais de 1000 anos para uma burguesia ousada e revolucionária da sociedade capitalista. Isso não significa dizer que o campo vai deixar de existir, como vimos em Ianni (2007).

²⁶⁸ Entrevista Patativa do Assaré, publicada em “CEM PATATIVA”, de Gilmar de Carvalho (2009).

Gilmar. Quantos anos o senhor fez de escola? Eu sei que o senhor foi um leitor atento e que a gente está sempre aprendendo. Mas quantos anos o senhor passou em banco de escola?

Patativa. De escola, eu passei apenas seis meses, somente. Com seis meses eu aprendi a ler, então, dali por diante meus professores foram os livros, viu? Foram os livros. Com essa constante leitura, esse vocabulário, embora pobre que eu tenho...

Gilmar. Pobre?

Patativa. [...] é por isso que nos meus sonetos eu num tenho erro de concordância. Mas por quê? O povo se engana comigo. Foi a prática de ler! [...] (CARVALHO, 2009 pp. 51-52).

Mais adiante da entrevista aparecem outras afirmações de Patativa que são contrárias ao que pensam alguns educadores sobre os chamados poetas populares:

Gilmar. Patativa, como é que o senhor consegue fazer poemas com o modelo de Camões, com a métrica perfeita, a rima perfeita, a ortografia perfeita e consegue fazer esses poemas caboclos? Como é que fica na cabeça do senhor essa divisão?

Patativa. Ah, sim, é porque Deus me deu o dom, um dom admirável que, quem me ver recitar uma “Maria Gulora”, não sabe se eu também componho verso em forma literária com todas as sílabas predominante, como seja “O Purgatório, o Inferno e o Paraíso” e outros... e outros poemas, outros sonetos, viu? [...] essas sátiras eu sempre escrevo na linguagem matuta, esses poemas, tudo, a questão é pensamento, é a criatividade, viu? Não é a facilidade. Pra mim, tanto faz. Se houver decassílabo, em linguagem certa, como essa poesia matuta, não há dificuldade pra mim. Tanto faz uma como outro, viu? (idem, pp. 60-61).

Apesar de não terem acesso à educação escolar, na maioria das vezes de forma involuntária, os poetas populares buscam se apropriar do conhecimento sistematizado para enriquecer sua poesia, buscar sínteses, mesmo que pareça o contrário. Vejamos o finalzinho da primeira parte da Entrevista com Patativa do Assaré

Gilmar. Patativa, você disse que foi um leitor muito atento. O que foi que você leu?

Patativa. Sempre quase os poetas brasileiros [...] de estrangeiro, li apenas o Camões, viu? E mais alguns poetas de Portugal. Mas o que eu mais gostei de ler, como eu já lhe disse, as pregações de Jesus, a vida daquele tempo [...] E sobre os poetas, eu li Casemiro de Abreu, li. Catulo da Paixão Cearense [...] E Arthur de Azevedo, Aluísio de Azevedo, Raimundo Correia, Olavo Bilac e muitos outros poetas...viu? [...] Castro Alves, o maior poeta brasileiro! Cada um tem seu direito de julgar. Para mim, o maior poeta brasileiro foi Castro Alves. Tanto era grande na espontaneidade, como no tema, porque o tema dele foi um tema muito honroso, que será lembrado em todos os tempos. Foi defensor dos escravos, naquele tempo, é aquele “O Livro América”, “O Navio

Negreiro”, “Espumas Flutuantes”, “Os Escravos”, tudo... eu li tudo aquilo viu? (ibidem, p. 79).

Como base nas palavras de Patativa do Assaré, a afirmação de que o conhecimento acumulado (os clássicos) destrói o poeta ou qualquer sujeito do campo não se comprova, mas, ao contrário, ao se apropriar de poetas universais como Camões e Castro Alves, Patativa apreendeu técnicas, métricas, estruturas, isto é, “formas” e “conteúdos” que enriqueceram seu fazer poético, além do vocabulário que é fundamental para qualquer cordelista ou repentista. Há de considerarmos que Patativa conhecia grande parte dos poetas populares contemporâneos e acompanhava seus trabalhos, então, não se trata de separar mecanicamente as chamadas poesia popular e a poesia não popular (clássica). Com isso, percebe-se que foi em consequência da aproximação do não cotidiano, que a poesia de Patativa pôde alçar voos, além de aguçar a sua criatividade e originalidade, sem deixar de ser um poeta popular (com sua particularidade artística).

E no caso das escolas do campo, mesmo diante das condições objetivas atuais, ao possibilitar acesso das crianças ao não cotidiano, possibilitará novas sínteses. Numa entrevista de Saviani à revista *Rubra de Portugal*²⁶⁹, realizada por Raquel Varela e Sandra Duarte, lhe foi perguntando algo sobre “memória, repetição, ensino e desenvolvimento da criança”, e como essas características da “educação tradicional” podiam afetar a criatividade das crianças. Conforme Saviani, “[...] a tese de que a criatividade é o oposto da mecanização, da automatização, não se sustenta porque essa visão dá à criatividade um caráter espontaneísta, como se a pessoa pudesse ser criativa a partir do nada” (SAVIANI, 2014, p. 1). Talvez esteja aí a afirmação do poeta Patativa de que sua criatividade/originalidade é “dom da Natureza”. É nessa direção que Della Fonte cita George Snyders, ou seja, o “estudante precisa saber que seu primeiro poema, seu primeiro desenho pode ser tão pouco original quanto algumas peças de Mozart, mas que quanto mais ele trabalhar, quanto mais apreciar os grandes mestres, mas desenvolverá sua originalidade” (SNYDERS, 1991 *apud* DELLA FONTE, p. 37).

Esse debate tem tudo a ver com o que tentamos desenvolver neste trabalho dissertativo. Se não estivermos equivocados com nossas análises sobre currículo e educação do campo, é possível afirmar que a relação dialética entre cotidiano e não

²⁶⁹ <<http://5dias.net/2011/05/27/aprender-a-aprender-um-slogan-para-a-ignorancia/>>. Data de acesso: 11/08/2014.

cotidiano, ao invés de destruir²⁷⁰ os sujeitos, possibilita novas sínteses, novas particularidades, sempre em movimento, com vistas ao desenvolvimento do indivíduo e como mediação da prática social.

Quando estamos tratando da PPECVC, em hipótese alguma queremos dizer que representa todas as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no Território Velho Chico. O que fizemos foi analisar um documento, elaborado coletivamente, que aponta para algumas tendências curriculares, que tem tanto contribuições quanto limitações, o que não tira a sua importância. Além do mais, tanto os Cadernos Pedagógicos do MANEC quanto a Proposta Pedagógica da Educação do Campo do Velho Chico não foram elaboradas com objetivos acadêmicos ou científicos, mas para responder demandas imediatas e urgentes, digamos assim. E muitos esforços protagonizados por coletivos do campo e da cidade têm sido ferramentas possíveis dentro das condições da sociedade em crise. Sem ser pessimistas (crítico-reprodutivista), nossas análises culpabilizam o modo de produção capitalista e jamais qualquer iniciativa de movimentos sociais do campo ou da cidade. Além do mais, essa síntese inicial não está imune às contradições e limitações de qualquer trabalho acadêmico.

Resta-nos reproduzir um dos últimos parágrafos da PPECVC, ou seja, que esta dissertação no ponto de chegada já é um ponto de partida, assim “não é fixa e imutável, mas está aberta para ser avaliada e modificada” (PPECVC, 2012, p. 75). Nós mesmos nos propomos a fazer a autocrítica e a colher críticas de qualquer pessoa interessada. Nosso objetivo é contribuir com a educação da classe trabalhadora, não se ancorando, portanto, em nenhum tipo de vaidade acadêmica, como se vê bastante nas universidades. Poderíamos chamar essa síntese precária de um ensaio forjado com responsabilidade e compromisso com a Educação do Campo, do ponto de vista concreto.

Consideramos que no Médio São Francisco, mais do que em outras regiões, é limitada uma proposta para Educação do Campo que desconsidere a luta contra o latifúndio, todavia não podemos negar que a secundarização do conhecimento elaborado no currículo também é uma limitação. O saber sistematizado não é neutro e nem cristalizado, e, mesmo assim, pode ser mais um instrumento de luta na formação dos trabalhadores. Sem ele, a capacidade “crítica” do indivíduo fica reduzida, levando-o

²⁷⁰ Na dialética singular-particular-universal, a negação é por incorporação. De certa forma há uma construção e reconstrução do sujeito, num processo contínuo. Isso é inerente ao avanço do modo de produção atual, que, hegemonicamente tem universalizado o esvaziamento do sujeito; mas há possibilidades contra-hegemônicas formais e não formais que contestam tal esvaziamento.

inclusive a transformar qualquer saber que não pareça próximo em “alienígena ou opressor”. Existe uma analogia bíblica que diz que o fim do Paraíso foi o homem ter comido da árvore do conhecimento, assim, o conhecimento representa a serpente destruidora.

Essa analogia parece se reviver em nossas experiências pedagógicas contemporâneas, principalmente na Educação do Campo. Não se trata de fazer crítica a nenhum tipo de religião, mas, convenhamos, se o conhecimento é mesmo entendido como o veneno da serpente que destrói nossos “Paraísos”, então, vale lembrar que foi no estudo do veneno da cobra que a ciência descobriu o soro antiofídico. Em outras palavras, o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas é um instrumento fundamental para o auxílio das lutas e entendimento profundo da realidade humana e da natureza em busca da emancipação.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Aldenora ... [et al] (2008). *Histórias Tuxá*. Salvador, SECULT - Secretaria de Cultura do Estado da Bahia.

ALVES, Gilberto Luiz (2009). “Discursos sobre educação no campo: ou de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro”. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas/SP, Autores Associados.

APPLE, Michael W & BURAS, Kristen L (org.) (2008). *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre, Artmed.

APPLE, Michael W (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre, Artes Médicas.

APPLE, Michael W (2008). “Repensando Ideologia e Currículo”. In: MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 10ª ed. São Paulo, Cortez.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues (2012). “Prefácio”. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublewski. *Temas e problemas no ensino em escolas do campo*. São Paulo, Outras Expressões.

ARROYO, Miguel (2008). *Indagações sobre currículo: educandos e educadores - seus direitos e o currículo*. Brasília, MEC.

ARROYO, Miguel (2011). *Currículo, território em disputa*. 2ª ed. Petrópolis/RJ, Vozes.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.) (1999). *A educação básica e o movimento social do campo*. Coleção por uma Educação Básica do Campo, Vol. 2. Brasília, DF.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Org.) (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ, Vozes.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga; BRITO, Silvia Helena Andrade de (2009). “Análise de uma proposta de escola específica para o campo”. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas, Autores Associados.

ATES/CETA Médio São Francisco (2007). *Proposta de Formação de Professores/as de Escolas do Campo*. Ibotirama/Ba (não publicado)

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura (2011). *A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições*. Campinas/SP, Autores Associados.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura (2012). “A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná: continuidades e rupturas”. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão;

BATISTA, Eraldo Leme (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas/SP, Autores Associados.

BARROS, José Márcio (Org.) (2008). *Diversidade Cultural: da proteção à promoção*. Belo Horizonte, Autêntica.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli (Org.) (2000). *Projeto popular e escolas do campo*. Coleção por uma Educação Básica do Campo, Vol. 3. Brasília, DF.

BERTICELLI, Ireno Antônio (2005). “Currículo: tendências e filosofia”. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limites do contemporâneo*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Editora DP&A.

BORGES, Fragmon Carlos (2005). “Origens Históricas da Propriedade da Terra – 1958”. In: Stédile, João Pedro (Org.). *A Questão Agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1970*. São Paulo, Expressão Popular.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.

BRASIL, MEC - Ministério da Educação (2010). *Política Nacional de Educação na Reforma Agrária (Decreto nº 7.352/2010)*.

BRASIL, MEC (2012). *Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)*.

BRASIL, MEC/CNE (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n. 9394/1996)*. Brasília.

BRASIL, MEC/CNE (2001). *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer 36/2001)*.

BRASIL, MEC/CNE (2002). *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução n. 1/2002)*. Brasília.

BRASIL, MEC/CNE (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução n. 4/2010)*. Brasília.

BRASIL, MEC/CNE (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Resolução n. 7/2010)*. Brasília.

BUGHGRAVE, Thierry de (2011). *Vagabundos, não senhor! Cidadãos brasileiros e planetários: uma experiência pioneira educativa do Campo*. Orizona (GO), UNEFAB.

CALASANS, José (1997). *Cartografia de Canudos*. Salvador, Secretaria de Cultura e Turismo, Conselho Estadual de Cultura, EGBA.

CALDART, Roseli (2012). “Pedagogia do Movimento”. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário de Educação do Campo*. São Paulo, Expressão Popular.

- CANEN, Ana & MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (2001). “Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente”. In: CANEN, Ana & MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo, Papirus.
- CARVALHO, Gilmar de (2009). “Entrevista Patativa no Original”. In: CARVALHO, Gilmar de (Org.). *CEM PATATIVA*. Fortaleza, OMNI Ed.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (2012). “O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social”. In: NETTO, José Paulo & CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). *Cotidiano, Conhecimento e Crítica*. 10ª ed. São Paulo, Cortez.
- CEAS – Centro de Estudos e Ação nº 26 (1973). *O Médio São Francisco: Confins do Sertão Baiano*. Salvador/BA, Edições Loyola.
- COELHO, Marco Antônio Tavares (2005). *Os descaminhos do São Francisco*. São Paulo, Paz e Terra.
- COELHO, Teixeira (2006). *O que é indústria cultural?* São Paulo, Brasiliense.
- COSTA, Edmilson (2008). *A globalização e o capitalismo contemporâneo*. São Paulo, Expressão Popular.
- COSTA, Edmilson (2012). *Os movimentos sociais e os processos revolucionários na América Latina: uma crítica aos pós-modernistas*. São Paulo.
- D’AGOSTINI, Adriana (2009). *A educação do MST no contexto educacional brasileiro (tese de doutorado)*. Salvador, UFBA.
- D’AGOSTINI, Adriana (2011). “A importância e a necessidade da teoria para a construção da escola do MST”. In: *Escola e movimentos sociais: experiências em curso no campo brasileiro*. VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Org.). São Paulo, Expressão Popular.
- DALMAGRO, Sandra Luciana (2011). “A escola no contexto das lutas do MST”. In: *Escola e movimentos sociais: experiências em curso no campo brasileiro*. VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Org.). São Paulo, Expressão Popular.
- DELLA FONTE, Sandra Soares (2010). “Filosofia da educação e “agenda pós-moderna”. In: DUARTE, Newton & DELLA FONTE, Sandra Soares (Org.). *Arte, conhecimento e paixão na formação humana*. Campinas/SP, Autores Associados.
- DIEESE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2014). *Educação profissional da Bahia e territórios de identidade: volume II*. Salvador: DIEESE.
- DUARTE, Newton (2007). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas/SP, Autores Associados.
- DUARTE, Newton (2008). *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* Campinas/SP, Autores Associados.

DUARTE, Newton (2010). “Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural”. In: DUARTE, Newton & DELLA FONTE, Sandra Soares (Org.). *Arte, conhecimento e paixão na formação humana*. Campinas/SP, Autores Associados.

DUARTE, Newton (2011). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5ª ed. Campinas/SP, Autores Associados.

DUARTE, Newton (2012). “Luta de classes, educação e revolução”. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas/SP, Autores Associados.

FERNANDES, Bernardo Mancado (1999). *Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro: formação e territorialização do movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (1979-1999) (Tese de Doutorado)*. São Paulo, USP.

FERNANDES, Bernardo Mançano (2012). “Via Campesina”. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário de Educação do Campo*. São Paulo, Expressão Popular.

FERNANDES, Bernardo Mançano (2013). Movimentos Socioterritoriais e Capitalismo no Campo. Conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo. São Carlos, GEPEC/UFScar.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira & FREITAS, Luiz Carlos de (2008). *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília, MEC.

FERNANDES, Florestan (2012). *Marx, Engels, Lênin: história em processo*. São Paulo, Expressão Popular.

FERNANDES, Henry Luydy Abraham (2003). *Os Sepultamentos do Sítio Aratu de Piragiba – BA*. Salvador/BA, UFBA (Dissertação de Mestrado).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (2001). *Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

FERREIRA, Cléber Eduão (2012). *Lutas sociais do campo e identidade de classe: contribuições e contradições da pedagogia do MST (monografia)*. Amargosa, UFRB.

FERREIRA, Cléber Eduão (Org.) (2012). *Antologia Poética dos Cordelistas do Velho Chico*. Ibotirama/BA, FUNDIFRAN (disponível em www.fundifran.org).

FERREIRA, Cléber Eduão; SANTOS, Cláudio Félix (2013). *Por um currículo do campo para além do campo: limites e contribuições da proposta pedagógica da Educação do Campo no Território Velho Chico*. II Seminário Nacional Sobre Pesquisa e Extensão em Educação do Campo, São Carlos/SP, UFScar.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto & GRAHL, Márcia Rakel (2013). A produção científica de currículo no Brasil e as políticas curriculares: tendências e desafios. Disponível em: <http://www.google.com.br>. <Acesso em Abril de 2014>.

FOERST, Erineu. FOERST, Gerda Margit Schutz e DUARTE Laura Maria Schneider (Org.) (2008). *Por uma educação do campo*. Coleção por uma Educação Básica do Campo, Vol. 6. Vitória, Programa de Pós-graduação em Educação – UFES.

FREDERICO, Celso (2009). *O jovem Marx: 1843-1844 – as origens da ontologia do ser social*. 2ª. São Paulo, Expressão Popular.

FREITAS, Luiz Carlos de (2011). “Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST”. In: VENDRAMINI, Célia; MACHADO, Ilma Ferreira (Org.). *Escola e Movimento Social: experiências em curso no campo brasileiro*. São Paulo, Expressão Popular.

FUNDIFRAN (1975). *Relatório de Atividades (1973-1975)*. Barra/Bahia, Gráfica Central Ltda.

FUNDIFRAN (2008). *Projeto Político-Pedagógico do “Saberes das Águas”*. Ibotirama/Ba (não publicado).

FUNDIFRAN (2012). *Proposta de Educação do Campo: Linhas Norteadoras para Educação do Campo no Território Velho Chico*, Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco/ASCONTEC.

FUNDIFRAN/MEB (2005). *Plano de Trabalho do Programa - Movimento de Educação de Base – Alfabetizando em Parceria*. Ibotirama/BA, Ministério da Educação (MEC) (não publicado).

GARCIA, Fátima Moraes (2009). *A contradição entre teoria e prática na Escola do MST*. Curitiba/Universidade Federal do Paraná (Tese de Doutorado).

GARCIA, Regina Leite & MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (2008). “Começando uma conversa sobre currículo”. In: GARCIA, Regina Leite & MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 3ª ed. São Paulo, Cortez.

GERMANI, Guiomar (2010). “Questão agrária e movimentos sociais: a territorialização da luta pela terra na Bahia”. In: COELHO NETO, A. S.; SANTOS, E. M. C. e SILVA, O. A. (Org.). *(GEO)grafias dos movimentos sociais*. Feira de Santana (BA): UEFS Editora.

GOMES, Nilma Lino (2008). *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília, MEC.

GOODSON, Ivor F. (1995). *Currículo: teoria e história*. 7ª ed. Rio de Janeiro, Vozes.

HOBBSAWM, Eric (1997). “Introdução: a invenção das tradições”. In: HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence (org.). *A invenção das tradições*. 6ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

IANNI, Octavio (2009). *A era do globalismo*. 9ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

IASI, Mauro (2011). *Ensaio sobre consciência e emancipação*. 2ª. São Paulo, Expressão Popular.

KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (Org.) (2002). *Por uma educação do campo*. Coleção por uma Educação Básica do Campo, Vol. 4. Brasília, DF.

KOLLING, Jorge Edgar; MOLINA, Mônica (Org.) (1998). *Por uma Educação do Campo*. Coleção por uma Educação Básica do Campo, Vol. 1. Brasília, DF.

KONDER. Leandro (2012). *O que é dialética*. São Paulo, Brasiliense.

LIMA, Elvira Souza (2008). *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília, MEC.

LIRA, Cláudio; SANTOS, Cláudio Félix dos (s/d). *Pedagogia Histórico-Crítica e Crítico Superadora no Currículo Escolar* (não publicado).

LOPES, Alice Casemiro & MACEDO, Elizabeth (2005). “O pensamento curricular no Brasil”. In: LOPES, Alice Casemiro & MACEDO, Elizabeth (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2ª ed. São Paulo, Cortez.

LOPES, Alice Casemiro & MACEDO, Elizabeth (2006). “Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar”. In: LOPES, Alice Casemiro & MACEDO, Elizabeth (Org.). *Políticas de currículos em múltiplos contextos*. São Paulo, Cortez.

LUKÁCS, Gyorgy (2012). *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo, Boitempo.

MACEDO, Adenilza dos Santos; BATISTA, América Jesuína da Cruz; SANTOS, Celson de Jesus ... [et al] (2005). *Professores indígenas, nosso povo: leituras Kiriri: educação diferenciada na visão do povo Kiriri*. Salvador, SEC - Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

MACEDO, Roberto Sidnei (2008). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Vozes.

MALANCHEN, Julia (2014). *A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*. Araraquara/SP, Universidade Estadual Paulista (UNESP) (Tese de Doutorado).

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (2012). “O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica”. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão & BATISTA, Eraldo

Leme (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas/SP, Autores Associados.

MARX, K (1996). *O Capital: Crítica da Economia Política Volume 1 – Livro Primeiro – O Processo de Produção do Capital*. São Paulo, Editora Nova Cultural Ltda.

MARX, K.; ENGELS, F. (2003). *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo, Martin Claret.

MARX, K.; ENGELS, F. (2005). *A ideologia Alemã*. São Paulo, Martin Claret.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi (2009). “O pensamento educacional de Sud Mennucci”. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Educação no campo: recorte no tempo e no espaço*. Campinas/SP, Autores Associados.

MELO NETO, João Cabral de (1969). *Canto melhor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

MOLINA, Mônica Castagna (2012). “Legislação Educacional do Campo”. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário de Educação do Campo*. São Paulo, Expressão Popular.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão (2012). “Licenciatura em Educação do Campo”. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário de Educação do Campo*. São Paulo, Expressão Popular.

MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.) (2004). *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Coleção por uma Educação Básica do Campo, Vol. 5. Brasília, DF.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (1996). *Os "pós-ismos" e outras querelas ideológicas*. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 24 p. 45-59.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (2001). 24ª Reunião Anual da ANPED de Caxambú/MG.

MORAIS, Clodomir Santos de (2007). *Cenários da Libertação: Paulo Freire na prisão, no exílio e na universidade*. Porto Velho, EDUFRO.

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (2008). “Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução”. In: MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 10ª ed. São Paulo, Cortez.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & CANDAU, Vera Maria (2008). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, MEC.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (2005). “A crise da teoria curricular crítica”. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limites do contemporâneo*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Editora DP&A.

MORISSAWA, Mitsue (2001). *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo, Expressão Popular.

MOURA, David Rodrigues (2003). *Contribuição da Escola Família Agrícola de Riacho de Santana para o desenvolvimento do meio: um estudo com os Ex-Alunos*. Riacho de Santana/Ba, UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA – PORTUGAL/UNIVERSIDADE FRANÇOIS RABELAIS DE TOURS – FRANÇA (Dissertação de Mestrado).

NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (2009). “Carneiro Leão e a luta por uma pedagogia ruralista”. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Educação no campo: recorte no tempo e no espaço*. Campinas/SP, Autores Associados.

NETTO, José Paulo (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo, Expressão Popular.

NETTO, Jose Paulo (2012). “Para a crítica da vida cotidiana”. In: NETTO, José Paulo & CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). *Cotidiano, Conhecimento e Crítica*. 10ª ed. São Paulo, Cortez.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo (2012). “Introdução: Economia Política – da origem à crítica marxiana”. In: NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo (Org.). *Economia Política: uma introdução crítica*. 8ª ed. São Paulo, Cortez.

NEVES, Juvenal (2006). *O Massacre da Lagoa da Serra (Filme-Documentário)*. Ibotirama/Ba, MinC/Edital Revelando os Brasis Ano II.

OLIVEIRA, Betty (2005). “A dialética do singular-particular-universal”. In: ABRANTES, Ângelo Antônio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (Org.). *Método Histórico-Social na Psicologia Social*. Petrópolis/RJ, Vozes.

OLIVEIRA, Dermeval (2011). *Memória da Fundifran*. Ibotirama/Ba, FUNDIFRAN (não publicado).

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília (2012). “Educação Básica do Campo”. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário de Educação do Campo*. São Paulo, Expressão Popular.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy; DOMINICE, Pierre (1996). “Illich e Freire: A opressão da pedagogia e a pedagogia dos oprimidos”. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Brasília/DF, UNESCO.

PONCE, Aníbal (2001). *Educação e luta de classes*. 18ª ed. São Paulo, Cortez.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de (1986). *História do cangaço*. 2ª ed. São Paulo, Global.

RELATÓRIO DE PESQUISA PROJETO GEOGRAFAR (2006). *Acesso à terra e desenvolvimento territorial no Médio São Francisco (MSF)*. Salvador/BA, UFBA/University of Greenwich.

ROBERTS, J.M. (2001). *O livro de ouro da história do mundo*. 8a ed. Rio de Janeiro, EDIOURO (Tradução Laura Alves e Aurélio Rebello).

ROSENMANN, Marcos Roitman (2005). “Conflito e Crise no Pensamento Social Latino-Americano”. In: LEHER, Roberto & SETÚBAL, Marisa (Org.). *Pensamento Crítico e Movimentos Sociais: diálogos para uma nova práxis*. São Paulo, Cortez.

SACRISTÁN, José Gimeno (2013). “O que significa o currículo”. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre, Editora Penso.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos (2006). *Um discurso sobre as ciências*. 4ª ed. São Paulo, Cortez.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (2012). “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)”. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário de Educação do Campo*. São Paulo, Expressão Popular.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.) (2008). *Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação*. Coleção por uma Educação Básica do Campo, Vol. 7. INCRA/BA, Brasília.

SANTOS, Cláudio Félix (s/d). *Canção de Amor à Sofia* (poema não publicado).

SANTOS, Cláudio Félix dos (2013). *O “aprender a aprender” na formação de professores do campo*. São Paulo, Autores Associados.

SANTOS, Reizinho Pereira dos (2012). *Do Buriti à Pintada: Lamarca e Zequinha na Bahia* (Filme-Documentário). Ibotirama/Ba, Secretaria de Cultura do Estado da Bahia/FCBA.

SANTOS, Ynaê Lopes dos Santos (s/d). “Zumbi dos Palmares: 1655-1695”. In: Coleções Caros Amigos (Org.). *Rebeldes Brasileiros: homens e mulheres que desafiaram o poder*. São Paulo, Editora Casa Amarela.

SAVIANI, Dermeval (2009a). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18 ed. Campinas/SP, Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval (2009b). *Escola e democracia*. 41ª ed. São Paulo, Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval (2011a). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. São Paulo, Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval (2011b). “A estratégia da resistência ativa”. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador*. Belo Horizonte, Autêntica/Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval (2011c). “Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica”. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. Campinas/SP, Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval (2011d). “O trabalho com princípio educativo frente às novas tecnologias”. FERRETI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M.L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P.B (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. 13ª ed. Petrópolis/RJ, Editora Vozes.

SAVIANI, Dermeval (2012). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. São Paulo, Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval (2013). *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. Campinas/SP, Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval (2013). *Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo*. Conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo. São Carlos, GEPEC/UFScar.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (2012). “A formação humana na perspectiva histórico-ontológica”. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas/SP, Autores Associados.

SAVIANI, Nereire (2010). *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 6 ed. Campinas/SP, Autores Associados.

SDÉDILE, João Pedro (2005). “Introdução”. In: Stédile, João Pedro (Org.). *A Questão Agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1970*. São Paulo, Expressão Popular.

SMT/MDA (2005). *Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Guia para o Planejamento*. Documento de apoio nº 2. Brasília/DF.

SMT/MDA (2010). *Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Velho Chico*. Ibotirama/BA, FUNDIFRAN.

SEI, Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2012). *Manual de Estudos Baianos: volume 4 n. 1: Território Velho Chico*. Salvador, SEI.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de & EVANGELISTA, Olinda (2000). “Capítulo III – A reforma como política educacional dos anos 1990”. In: SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de & EVANGELISTA, Olinda (Org.). *Política Educacional*. Rio de Janeiro, Editora DP&A.

SHULMAN, Norma (2006). “O Centro Contemporâneo de Estudos Culturais da Universidade de Birmingham: uma história intelectual”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte, Autêntica.

SILVA, Tomaz Tadeu da (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica.

SILVA, Tomaz Tadeu da (2011). “O adeus as metanarrativas educacionais”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8ª ed. Rio de Janeiro, Vozes.

SOUTO JR José Fernando; SILVA, Guilherme José Mota; LIMA, Sara Carolina Lisboa de (2012). “O lugar da ausência: luta de classes e direitos na fruticultura irrigada do São Francisco”. In: SOUZA, Regina Celeste de Almeida; SPÍNOLA, Carolina de Andrade; ALMEIDA, Elvina Perpétua Ramos (Org.). *Rio São Francisco: ocupação territorial – problemas socioambientais: desafios e possibilidades*. Salvador, UNIFACS.

SOUZA C.M, José Evangelista de (2007). *Coronéis no Médio São Francisco – Fatos e Histórias*. 2ª ed. Santana/BA, Editora AJASS.

SOUZA, Isabel de Jesus (2010). *Educação do Campo e Reforma Agrária: um estudo sobre a Escola Manoel Dias, Assentamento Manoel Dias, município de Muquém do São Francisco – Bahia*. Graduação em Pedagogia da Terra, Universidade do Estado da Bahia, Campus XVII – Bom Jesus da Lapa.

SOUZA, Isabel de Jesus (2012). *Educação do Campo no contexto da Reforma Agrária: as contribuições da Educação do Campo para as comunidades camponesas e o Assentamento Manoel Dias*. Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Formação de Professores, UFRB.

STEDILE, João Pedro (2012). “Questão Agrária”. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário de Educação do Campo*. São Paulo, Expressão Popular.

STEDILE, João Pedro (2012). “Reforma Agrária”. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário de Educação do Campo*. São Paulo, Expressão Popular.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna (2012). “Política educacional e Educação do Campo”. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário de Educação do Campo*. São Paulo, Expressão Popular.

TITTON, Mauro (2006). *Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades (dissertação de mestrado)*. Salvador, UFBA.

VEIGA-NETO, Alfredo (1997). “Currículo e interdisciplinaridade”. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: questões atuais*. 14ª ed. São Paulo, Papirus.

VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (2011). “A relação trabalho e educação nas experiências do MST”. In: *Escola e movimentos sociais: experiências em*

curso no campo brasileiro. VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Org.). São Paulo, Expressão Popular.

VIDAL, Diana Gonçalves (2011) “Um educador nas tramas da história: docência, pesquisa e militância em educação”. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador*. Belo Horizonte, Autêntica/Autores Associados.

ZEN, Eduardo Luiz; FERREIRA, Ana Rita de Lima (2012). “Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)”. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário de Educação do Campo*. São Paulo, Expressão Popular.

ZOTTI, Solange Aparecida (2004). *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas/SP, Autores Associados; Brasília/DF, Editora Plano Piloto.

ANEXOS:**LINHAS NORTEADORAS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO TERRITÓRIO VELHO CHICO**

1. Discutir e implementar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, nos municípios e no Território Velho Chico, garantindo o cumprimento desta pelos poderes públicos municipais, estadual e federal;
2. *Adequar o currículo escolar à realidade da comunidade*, respeitando seus princípios e sua cultura;
3. Criar fóruns de discussão de educação do campo com os movimentos sociais, pais, educadores/as, entidades de apoio, instituições de ensino para discussão e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico dos Municípios;
4. Criar mecanismos que envolvam os jovens nas discussões temáticas efetivando sua participação no processo de formação de Educação do Campo (realização de uma semana pedagógica com os estudantes);
5. Incentivar e fortalecer a cultura dos povos do campo e sua relação com a mãe Terra, re-construindo sua identidade camponesa, assumindo *suas raízes e elevando sua autoestima*;
6. *Construir uma proposta curricular de acordo com a realidade* de cada região, discutindo relação de gênero, etnia e direitos humanos e ambientais, que assegure aos camponeses e as camponesas uma alimentação adequadamente nutricional e saudável;
7. Criar, onde não tem, e fortalecer as Escolas Famílias Agrícolas no território Velho Chico;
8. Garantir cursos de ensino médio no campo para os jovens do campo, bem como o acesso à tecnologia de convivência com o semiárido nas escolas do campo;

9. *Produzir e divulgar materiais didáticos e pedagógicos que tratam de questões que diz respeito à vivência e necessidades dos povos do campo e o seu processo educativo;*
10. Equipar as escolas do campo com biblioteca, laboratório de física, química e informática, além de outros recursos pedagógicos que venham contribuir no processo de ensino aprendizagem dos estudantes do campo;
11. Construir biblioteca e espaços voltados para a prática de esporte e lazer nas escolas do campo;
12. Adequar o ano letivo ao calendário agrícola de cada região, de acordo com o Arts. 23,24 e 28 da LDB;
13. Criar mecanismo de acompanhamento às escolas, evitando que o número de educando de cada sala ultrapasse a quantidade prevista em cada turma;
14. Efetivar a Educação do Campo em todos os municípios que compõem o Território Velho Chico, proporcionando formação continuada dos educadores/as do campo, numa firme parceria entre a Secretaria de Educação, a Secretaria de Agricultura e Sociedade Civil;
15. Assegurar formação inicial e continuada aos/às educadores/as e demais funcionários/as (AGENTES) que atuam nas escolas do campo;
16. Assegurar às escolas do campo, gestores/as, educadores/as e coordenadores/as pedagógicos que de fato conheçam a realidade do campo e com ela se comprometa;
17. Assegurar o direito à escolarização e formação profissionalizante de jovens e adultos do campo, a partir de sua *inserção na alfabetização*;
18. Assegurar aos educadores/as do campo e aos camponeses e camponesas, *ensino superior e condições de cursá-lo*;
19. Criar política salarial para valorização dos educadores/as do campo, conforme Art. 15. Incisos III das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo;

20. Construir um *calendário escolar em âmbito territorial que inclua datas comemorativas relacionadas aos povos do campo*, sua formação e valorização como pessoa humana;
21. Garantir energia elétrica e água potável em todas as escolas do campo, proporcionando melhores condições de vida à comunidade e aos estudantes;
22. Abrir novas estradas de acesso, recuperar as existentes e garantir nos orçamentos municipais e estadual verba para a manutenção destas;
23. Adequar e melhorar o transporte escolar em consonância com o PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar;
24. *Ampliar e construir novas escolas no campo*, garantindo a acessibilidade adequada, com banheiros destinados à educação infantil e pessoas com deficiência;
25. Construir, de forma coletiva, o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo, em consonância com as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, respeitando cada modalidade de ensino;
26. Fomentar políticas públicas que assegurem aos jovens condições dignas de viver e trabalhar no campo;
27. Criar um Conselho Territorial para fiscalizar e acompanhar a merenda escolar das escolas do campo (Indígenas, Quilombolas, Ribeirinhos, Fundo de pasto, Brejos, Reforma Agrária e Agricultores familiares), atuando junto aos órgãos responsáveis;
28. Aumentar o valor per capita destinado à merenda escolar, garantindo uma boa qualidade e com orientação de nutricionista, conforme PNAE/FNDE;
29. Ampliar os recursos para a Educação do Campo e “desburocratizar” a liberação dos mesmos;
30. Articular o poder público e a sociedade civil no desenvolvimento de projetos ambiental e Agroecologicamente sustentáveis;
31. Aquisição de equipamentos tecnológicos e imobiliários adequados à educação infantil e a crianças com deficiência;

32. Ampliar os Conselhos Municipais de Educação com a participação de representantes das Escolas do Campo, para que estes possam monitorar, acompanhar e decidir as ações a serem desenvolvidas nas comunidades e no município;
33. Assegurar *formação específica aos educadores/as do campo*, dando condições de atenderem crianças, jovens e adultos com deficiência;
34. Garantir professor/a auxiliar em todas as salas multisseriadas;
35. *Assegurar atendimento de especialistas nas escolas do campo*, tais como: Psicólogo, Assistente Social, Dentista, otorrinolaringologista e outros;
36. Aquisição de novos veículos para o transporte escolar e reforma dos que estiverem em boas condições, abolindo os carros “abertos”;
37. Estabelecer parcerias entre Secretaria Municipal de Educação, Agricultura, Meio Ambiente e outras, bem como, Associações e cooperativas existente no município;
38. Desenvolver projetos pedagógicos que priorizem a relação escola-comunidade, no intuito de alcançar uma *educação contextualizada*;
39. Instrumentalizar os/as educadores/as e comunidades para acessarem as *políticas públicas de educação*, saúde, esporte, moradia, entre outras;
40. Implementar o PNAE em todas as escolas do campo, garantindo a melhoria na alimentação escolar e criando condições de auto-sustentação no campo;
41. *Equipar as escolas do campo com recursos humanos, didáticos, pedagógicos e tecnológicos*;
42. Continuar incentivando nas escolas do campo, o projeto “Educando com a Horta Escolar”;
43. Garantir no território o cumprimento da lei de proteção ao trabalhador nas fazendas;
44. Garantir a presença e fiscalização do IBAMA, nas comunidades agredida por desmatamento, carvoaria, queimadas e em outras situações que a ele competir;

45. Criar alternativas no campo, que garantam o sustento das famílias sem agressão ao meio ambiente; ou
46. Criar alternativas no campo que possam garantir o sustento das famílias e combater ações degradadoras como *carvoarias*, venda de madeira que não venham agredir o meio ambiente;
47. Promover ações que informem e esclareçam às comunidades sobre os danos que os desmatamentos e a *carvoarias* provocam em nossa saúde;
48. Promover cursos de formação específica para os professores que estão com as turmas de multisseriada, e diminuir a quantidade de aluno em cada turma;
49. Pensar práticas sustentáveis no território, diminuindo a criação de bovino;
50. Criar um sistema de fiscalização no rio São Francisco, que possa evitar que este permaneça como galeria de pneus;
51. Estabelecer parcerias entre as universidades, órgãos ambientais, movimentos sociais e sindicais em combate à degradação ambiental;
52. Criar Fórum Regional de educação do Campo e câmara Temática de Educação no Território Velho Chico;
53. Criar cursos profissionalizantes para jovens, com estrutura básica de funcionamento e equipamentos adequados;
54. Realizar curso de Pedagogia da Terra na estrutura da escola de agronomia de Riacho de Santana;
55. Firmar parcerias entre as Escolas Famílias Agrícolas existentes no território Velho Chico e os municípios, garantindo a formação profissional dos jovens do campo.