

REFLETINDO NOS TERRITÓRIOS DOS CURRÍCULOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Roberta Luzzardi¹
Shirley Nascimento Altemburg²
Antônio J. Amaral Bezerra³

“O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”

Tomaz Tadeu da Silva, Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo, 1999.

Resumo

De grande relevância nas discussões sobre educação seja ela voltada para o campo ou não, o currículo traz consigo um grande número de questões que muitas vezes estão implícitas. Deste modo, o currículo pode falar muito sobre uma instituição ou disciplina. No presente artigo, buscou-se fazer um apanhado sobre as diferentes concepções que determinam um currículo na Escola do Campo, exaltando a importância de estruturá-lo a partir das relações entre escola e comunidade. A preocupação assenta-se com a escolarização da população do campo, compreendendo todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Neste sentido educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o

¹ Roberta Luzzardi do Espírito Santo. Rua Júlio de Castilhos, 941. Centro 96600-000 - Canguçu, RS – Brasil. Telefone: (53) 32527388/ 91365218. Email: rluzzardi@gmail.com. Engenheira Agrônoma. Mestre em Ciências, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

² Shirley Grazieli Nascimento Altemburg. Rua General Osório, 1414. Centro 96600-000 – Canguçu, RS – Brasil. Telefone: (53) 32521658/84060266. E-mail: shi_nascimento@yahoo.com.br. Tecnóloga Ambiental, Especialista em Educação Ambiental, Mestranda do Programa de Pós Graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel – Universidade Federal de Pelotas – UFPel..

³ Antônio Jorge Amaral Bezerra. Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, Departamento de Ciências Sociais Agrárias. Campus Universitário S/N 96010-000 - Capão do Leão, RS - Brasil - Caixa-Postal: 354 Telefone: (053) 32757256 Eng. Agrônomo, Doutor em Agronomia, Professor Adjunto da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel – FAEM/UFPel. E-mail: ajabez@ufpel.tche.br.

trabalho e para a participação social no campo. Centrado nesta discussão, aponta-se para a construção de um currículo na Educação do Campo a partir das necessidades comunitárias contribuindo para que as pessoas possam se conhecer através dele, bem como saber analisar criticamente os elementos sócio-culturais de fora.

Palavras-chave: Currículo; educação do campo, território.

Introdução

A expressão Educação do Campo apresenta uma reflexão pedagógica originada das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e ou pelos sujeitos do campo. A Educação do Campo traz uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de um processo contínuo de formação dos sujeitos do campo em consonância com o currículo escolar.

Para Sacristán (2000) o currículo é uma prática antes que um objeto estático derivado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função social e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares.

Na proposta da Educação do Campo torna-se importante refletir como vincular o cotidiano da escola, o currículo, a prática escolar com as matrizes culturais e a dinâmica do campo. Acredita-se que os professores, as professoras, deveriam se perguntar que matrizes são estas e que raízes culturais são estas? Como incorporá-las nos currículos, nas práticas? Como se manifestam, por quais processos de transformação estão passando? Como defender esses valores contra a cultura

hegemônica que tenta marginalizá-los? Ao longo da história a luta pela terra acelerou essa dinâmica cultural do campo.

Esse saber é empregado para superar a ação de saberes fragmentados e escolarizados em uma idéia de “grade curricular”. O currículo escolar está além da grade curricular, convergindo nas múltiplas dimensões que constituem as identidades, a visão de mundo e de sociedade.

Em qualquer conceituação de currículo, este sempre está comprometido com algum tipo de poder, pois não existe neutralidade no currículo, ele é o veículo de ideologia ou produção de subjetividades e da intencionalidade educacional.

O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

O entendimento sobre currículo escolar adquire um novo sentido quando reconhecemos à atitude centralmente produtiva do currículo. Assim, o currículo é percebido como algo que se movimenta e ao se movimentar muda de “cara”. Estas mudanças produzem novos efeitos. Estes efeitos ajudam a construir os alunos e alunas e esta construção se aplica nos diferentes convívios dos diferentes grupos sociais. Estas convivências também terão efeitos sobre outros currículos que terão efeitos sobre outras pessoas. Ou seja: Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (SILVA, 1999, p.194).

Com isso, a pretensão não é a de defender uma determinada concepção de currículo, mas de apreender as diferentes formas curriculares, situá-las com os possíveis atravessamentos que possam ocorrer, tais como: gênero, cultura, religiosidade, nacionalidade, raça, sexualidade, meio ambiente e outros.

Conforme Silva (1999), as teorias curriculares poderão ser subdivididas em: tradicionalista, críticas e pós-críticas. A partir de diferentes conceitos empregados, o autor apresenta a seguinte possibilidade de distinção entre as teorias do currículo:

a) Teorias Tradicionais: ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência; objetivos; b) Teorias Críticas: ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; resistência;

c) Teorias Pós-Críticas: identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade; multiculturalismo.

Neste sentido, o espaço da sala de aula torna-se importante, pois o recorte no currículo escolar exige uma especial atenção a este espaço, afirmando que considera-se: “[...] as escolas e seus currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade.” (COSTA, 1999, p.38)

O currículo, segundo Silva (1999), sempre foi construído para produzir efeitos sobre as pessoas. Conforme o mesmo autor, até mesmo os próprios conhecimentos escolares são processados em conexão com a produção de subjetividades⁴.

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (SILVA, 1999, p.10)

A Educação do Campo atravessa um processo em que a experiência humana sem mais sentido passa a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram-se do campo quando advertem situações "anormais", das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas "anormalidades". Não reconhecem a especificidade do campo. É curioso constatar que se pensa na escola e na professora rural apenas para sugerir que sejam adaptados calendários, flexibilizados os conteúdos ou que sejam levados em

⁴ Subjetividade: Fluxo intenso de sensações, modos de existir, de ser. Produção de subjetividade: processo de construção de modos de ser. Guattari define a subjetividade como o conjunto das relações que se criam entre o indivíduo e os vetores de subjetivação que ele encontra, individuais ou coletivos, humanos ou inumanos (GUATTARI, 2004).

conta regionalismos. O hipotético é que as propostas, os conteúdos são iguais para todos e devem ter a mesma finalidade: habilitar todas as crianças e jovens do campo ou da cidade para as experiências modernas da produção e do mercado.

O entendimento do currículo escolar perpassa por elementos heterogêneos que colaboram para a produção de subjetividades, portanto é imprescindível que se remeta à noção de transversalidade, proposta por Félix Guattari. A transversalidade⁵ ajuda a pensar a não-hierarquização dos saberes, superando assim visões hierarquizadas e fragmentadas dos conteúdos, para além das propostas interdisciplinares.

Nesse mesmo sentido, o currículo escolar, a partir de múltiplos referenciais, operaria, também, como um produtor de subjetividades autônomas, ao abandonar pretensões de disciplinarização e de controle.

Muitas vezes, percebe-se como na educação escolar rapidamente se classifica os alunos e alunas como portadoras de algum tipo de “deficiência” (de “preferência”, de origem biológica) que os impedem de aprender. No discurso da escola tem sido o aluno ou aluna o/a culpado/a. E, neste aspecto, é de suma importância questionar a linguagem que se utiliza para representar, nomear o aluno ou aluna.

Veiga-Neto (1999) nos traz a contribuição da relevância da linguagem, relacionando-se com o que os professores dizem sobre o currículo escolar:

Ao invés de ser vista como a própria essência das coisas ou como representação das coisas, a linguagem passa a ser entendida como constituidora das coisas e, enquanto tal, como próprio objeto de conhecimento (VEIGA-NETO, 1999, p.100).

⁵ Termo que, na educação, é entendido como uma forma de organizar o trabalho didático na qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, foram definidos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, por sua vez, orientam para a aplicação da transversalidade. Dessa forma, os PCNs sugerem alguns “temas transversais” que correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Fonte: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Transversalidade" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=70>, acesso em: 29/4/2010.

Deste modo, se comprova o poder da linguagem: “Com isso, o que interessa não é pensar se as coisas têm, ou não, uma essência e/ou uma realidade real, estável e independente *de* nós, senão é pensá-las no significado que adquirem para nós” (VEIGA-NETO, 1999, p.100).

Arroyo (2000) questiona quais os professores que darão conta da educação básica do campo. Já que existem professores mais preparados do que titulados; então os níveis de titulação não revelam a qualidade da formação.

É exatamente na construção ou na elaboração dos modelos e das propostas curriculares, que se define que tipo de sociedade e de cidadão se quer construir, o que a escola faz para quem faz ou deixa de fazer. É também na construção ou definição das propostas, que são selecionados conteúdos, que vão ajudar as pessoas, a entenderem melhor a sua história e a compreenderem o mundo que as cercam. No entanto, tais planos ou propostas são formulados, de forma muito preestabelecida, e não consideram, qualquer perspectiva de contextualização, desconsiderando os saberes locais.

A educação do campo busca refletir pedagogicamente sobre a maneira de educar ao assumir uma identidade e o sentimento de pertencimento a um local/ território em que a diversidade se sobrepõe referenciando uma população multicultural, com modos de vidas bem característicos, portanto, implica uma educação também, distinta.

A escola enquanto instituição que reproduz os ideais do Estado, por sua vez, fortalece a exclusão, competição, com estereótipos como o de que viver na cidade é o caminho para a realização profissional, para uma vida feliz e de sucesso, acaba negando a existência de outros saberes socialmente construídos, e se impõe sobre esses saberes revelando uma estrutura ancorada na idéia de o “conhecimento urbano” apresentar-se como um saber superior.

Apple (2006) ao discutir o currículo oculto, que é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes: (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações. Silva (2001) nos traz seu

posicionamento sobre as ideologias ou produções de subjetividades que o currículo carrega, e que não são notadas, assim deve ser nosso papel também, como educadores, é conferir os projetos políticos pedagógicos⁶ que nossa escola oferece participar das discussões, construir espaços de reflexão acerca das escolas que se tem construído, para quem? Por quê? Ou podemos continuar reproduzindo o ideal capitalista que rege nossa sociedade e acreditando cegamente numa suposta inclusão.

Assim também, como o currículo, os livros didáticos incluídos neste, vêm compensando a problemática formação inicial dos professores sobre os conhecimentos das diversas disciplinas escolares, estabelecendo listas de conteúdos e modelos didáticos padronizados, como também utilizados nos planejamentos individualizantes dos professores, e dessa forma, produzindo também subjetividades. Os livros didáticos, dessa forma, estabelecem-se, como auxiliar básico do processo de ensino nas salas de aulas, mas como “modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Neste sentido, os livros parecem estar modelando os professores” (FREITAG, MOTTA; COSTA, 1997, p. 111). Para estes autores, as pesquisas desenvolvidas no país sobre a utilização do livro didático nas escolas, observadas as condições da escola brasileira e da própria formação dos professores, demonstram que:

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

É necessário também olhar para a escola de forma que entendamos que não é apenas o currículo quem determina a construção do conhecimento, isso também implica diretamente na nossa formação contínua como professores, pois se os professores não estiverem preparados e engajados para trabalhar com essas pessoas, o projeto de escola do campo, não sairá do papel.

⁶ Para Veiga (1998), o projeto político pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade. O projeto pedagógico tem como propósito a explicitação dos fundamentos teóricos-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional.

Acreditamos que a manifestação política das pessoas do campo, através do esclarecimento da escola como política pública, permitirá ao campo, o alargamento de suas fronteiras no que concerne à educação, trabalho, saúde, esporte, lazer, em fim, a mudança que se almeja, fazendo-se da aquisição da terra, mais do que um lugar para morar, produzir renda, um lugar em que a família possa não mais resistir, lutar, mas de fato, viver e se recriar.

É importante alguns elementos serem privilegiados na composição do currículo: a realidade local, as religiões, as festas e outros rituais, as relações com familiares e membros da comunidade e as relações com o próprio corpo (a cultura local como um todo). A proposta curricular deve reafirmar o papel da escola enquanto espaço de manifestação e da vivência da cultura, enquanto lugar de encontro, de trocas, de vivências e convivências, com expressão das culturas locais e gerais e, o currículo, como construção coletiva enquanto movimento constante de proposição e reformulação de alternativas revisoras e criativas.

Os professores devem refletir em um currículo contextualizado, que necessita estabelecer o tempo de aprendizagem a partir de novos princípios como a pluralidade (pessoas são diferentes, com histórias, origens e vivência múltiplas que interferem diretamente no seu tempo de aprender); a multireferencialidade (a escola é um espaço e tempo pedagógico que deve manter diálogo permanente com os tantos outros espaços e tempos que também educam fora dela).

O multiculturalismo, e também o currículo multicultural, tem assumido diversas conotações. Juntamente com Silva (2003) e Moreira (2001) observa-se a idéia de uma concepção crítica e pós-crítica do currículo. Estas compreensões nos possibilitam ampliar o debate, bem como colocar no centro as relações de poder que são em definitivo as que têm norteado a construção de diferentes currículos na educação.

Para Tomaz Tadeu da Silva (1999), o multiculturalismo crítico caracteriza-se por não conceber as diferenças culturais separadamente de relações de poder. Enquanto em uma perspectiva liberal apela-se para o respeito à diferença, por se considerar que sob a aparente diferença há uma mesma humanidade, no multiculturalismo crítico a própria definição do que é humano é vista como

resultado de relações de poder. Ainda segundo o autor, a perspectiva crítica do multiculturalismo pode ser dividida em uma concepção pós-estruturalista (que concebe a diferença como essencialmente um processo lingüístico e discursivo) e um entendimento mais materialista (para o qual os processos institucionais, econômicos, estruturais, permaneceriam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural) (MOREIRA, 2001, p.69).

Segundo Caldart (1997) os educadores/as do campo estão em movimento na realidade camponesa, buscando processos alternativos que venham a construir uma educação básica do campo. Encontram-se na contramão da história dos dominantes, procurando incentivar a recriação de um movimento social e cultural que valorize a identidade de cada comunidade.

Conforme a mesma autora, historicamente, sabe-se que a educação do campo esteve fora do espaço político do país, desconhecida e marginalizada, pois sempre esteve reduzida a escolinha rural voltada a ensinar as primeiras letras (visão utilitarista da educação), a professora desqualificada e a massas de analfabetos/as. Nunca houve interesse por parte das políticas públicas educacionais de se pensar num projeto político-pedagógico que abrangesse a realidade do campo.

A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Conforme Nascimento (2002), a educação básica do campo possui três características fundamentais: é um projeto político-pedagógico da sociedade em geral que busca intervir nas bases da educação brasileira. Além disso, é um projeto popular alternativo para o Brasil e um projeto popular de desenvolvimento para a realidade camponesa. Tais projetos estão estritamente ligados ao projeto de construção de uma política pedagógica vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura dos povos do campo. Entretanto, é preciso compreender que a educação do campo não é um resíduo em processo de extinção como querem alguns. É preciso ter claro, também, que a escola do campo é necessária para se cultivar a própria identidade do homem e da

mulher do campo e que esta escola do campo pode vir a colaborar no desenvolvimento de estratégias de um projeto educativo sócio-econômico desde que esteja contextualizada.

O desafio das escolas do campo reside também na apropriação do entorno ou lugar social e produtivo dos agricultores e agricultoras. A apropriação desse “lugar”, ou seja, das realidades que se pronunciam para a organização, trabalho, e desenvolvimento do campo ao serem introduzidos nos programas curriculares e Projetos Políticos Pedagógicos, contribuirão decisivamente para que a Escola do Campo cumpra o seu papel de responsável pelo ensino de qualidade da vida no campo.

A escola do campo se situa em um meio em constante movimento, portanto deve ser também ela, uma escola em movimento. A realidade da vida e da produção no campo está em permanente mudança. Ainda mais nos momentos atuais, em que o avanço da reorganização capitalista do espaço agrário reconfigura o modo de vida dos povos do campo, determinando até mesmo a ameaça de extinção de sua cultura ou de sua existência física, o cerceamento de suas terras e a destruição do ambiente.

Segundo Caldart (2004) ao “olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar uma vez mais à reflexão sobre a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere” (p. 317-8). De tal modo, procurando entender a relação entre “os movimentos sociais e a cultura política, a democracia, a economia popular, a territorialização e espacialização dos movimentos, a história...”(ibid, p. 322), aproximando metodologicamente produção do conhecimento e aprendizado e, assim, estabelecendo sujeitos de seu próprio destino.

O currículo como território de experiência

(...) que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças, nem barômetros etc.
Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

Para Larrosa (2001), a experiência é "o que nos acontece" e não "o que acontece", e o saber da experiência os sentidos que damos a este acontecido em nós, então saberes da experiência não poderiam ser vinculados a conhecimentos e verdades universais e únicas: Pois, conforme o mesmo autor: "Trata-se de um saber finito, ligado à experiência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...], por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoa".

O diálogo de saberes da experiência entendido como o vivenciar conjunto de experiências, o "*reviver e tornar próprio*" subentende a possibilidade do encontro, da interação e do deixar-se permear pelo outro e ao mesmo tempo diferenciar-se dele. E este encontro com o outro remete-nos, ao mesmo tempo, a nós mesmos, à construção de nossa própria identidade.

Em relação ao uso da palavra "experiência", Larrosa (2001) ressalta que a experiência tem sido entendida como um conhecimento inferior, sendo menosprezada e tratada como linguagem menor, no âmbito da ciência moderna. Para a ciência, a experiência é sempre subjetiva, contextual, finita, ligada à fugacidade do tempo, a situações concretas e particulares, impossível de ser objetivada e universalizada. Contudo, o autor desenvolve um raciocínio no sentido de reivindicar a experiência, em tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência desprezam: a subjetividade, a incerteza, o provisório, o corpo, a finitude, a vida.

Passamos por situações e eventos que absolutamente não nos sensibilizam ou produzem algo distinto em nós de forma suficiente para provocar alteração de movimento, tal qual a participação em um curso ou mesmo uma aula que coloque a pessoa em contato com determinado conhecimento, mas que em seu final se constate que nada, nenhuma influência tenha exercido sobre ela, ou que ela nada tenha agregado do curso ou da aula para si.

É importante pensar num currículo escolar que tenha relação com essa experiência, pois segundo Larrosa, a experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. Experiência invoca travessia e perigo e o sujeito

que a vive está ex-posto, porque se expõe aos riscos de suas incertezas. A experiência é, neste sentido, aquilo que suportamos ligado a nossa existência incerta e pessoal.

Com isso, a experiência é consequentemente, algo a que damos sentido, sendo, portanto, irrepetível. É uma ética e uma estética, um estilo, onde ninguém pode aprender da experiência do outro. Sendo assim, podemos dizer que o espaço de formação do currículo escolar, não tem servido à produção de sentido ou experiência. Ele é mais perto da divulgação de informações. Não serve para gerar no outro qualquer experiência, pois trata-se somente da descrição de algum experimento, produto de uma racionalidade didática qualquer.

Os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo de sua vida. E a experiência que marca a todos, é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas. O ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele se produz na medida em que produz. Conforme Caldart (1997, p.7): "Terra é mais do que terra". A produção é mais do que produção. Por quê? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É o cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso, não se separa produção de educação e produção de escola.

Refletimos, em sintonia com Larrosa, que se a escola deseja, de fato, se constituir em uma fonte de pensamento acerca do que nela se realiza deve, urgentemente, reconfigurar seu espaço de formação.

Deve, em primeiro lugar, fazer do tempo destinado à formação docente um momento de "interrupção" de seu fazer diário para poder "pensar mais devagar, suspender o juízo e a opinião", para que possa desta forma, "olhar mais devagar e aprender a lentidão".

Sem que isto ocorra, continuaremos a reproduzir, no espaço de formação, as mesmas desconexões que a modernidade instituiu como verdade, ou seja, a divisão entre o pensar e o fazer, sendo que quem pensa não deve fazer e quem faz não deve pensar e, tudo isto, a serviço da produtividade sem sentido, no esgotamento da falta de tempo.

O espaço de formação deve ser o locus da (re) educação de nossos sentidos. Um espaço onde se possa apreciar e aprender a importância do silêncio e da suspensão de juízos para uma melhor compreensão da escola, de seus alunos e do fazer do professor.

Como ensina Larossa (2001), "em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece". Ultrapassar esta realidade requer um ato de ousadia e coragem daqueles que estão envolvidos com o trabalho de formação:

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria (LARROSA, 2001).

A ressignificação dos conhecimentos pelo currículo, mediando escola e comunidade, conforme Anaya e Teixeira (2007, p.11) consideram que o conhecimento elaborado na escola deve viabilizar o efetivo e profundo conhecimento para além da superficialidade atual

[...] os seres vivos constroem sua própria compreensão a partir da experiência. Você pode me fazer memorizar [...] é um nível muito superficial de conhecimento. Não é compreensão. Compreensão é tomar a experiência e formar sua própria análise [...]. Eu diria que essa abordagem também é compatível com a construção orgânica de conhecimento de Freire por meio da experiência, por meio das coisas que contam em nossa vida.

Considerações finais

Ainda que a escola e a comunidade possuam aspectos diferentes quanto às condições de experiências, é necessário concebê-las como parceiras das experiências que constituem o currículo escolar. Com este foco, aponta-se para a construção de um currículo a partir das necessidades comunitárias contribuindo para que as pessoas possam se conhecer através dele, bem como saber analisar criticamente os elementos sócio-culturais de fora.

Neste sentido, com a ampliação e a valorização dos conhecimentos dos alunos, alguns elementos pertencentes à emancipação do homem estariam sendo considerados. Freire (1992, p. 240) reafirma que a possibilidade de libertação se desenvolve quando os sujeitos “[...] tomarem as suas histórias como reflexão e, destacando seus problemas, enfrentarem-nos”.

Pois conforme Caldart (2002, p. 09) torna-se necessário e possível se contrapor à lógica de que escola do campo é escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo. Reafirma-se que é preciso estudar para viver no campo.

REFLEXIONES SOBRE EL TERRITORIO DE LA ESCUELA DE CAMPO DE LA EDUCACIÓN PLAN DE ESTUDIOS

Resumen

De gran relevancia en los debates de la educación sea ella enfocada para el campo o no, el plan de estudios trae consigo una serie de cuestiones que a menudo son implícitas. Así, el plan de estudios puede hablar mucho acerca de una institución o disciplina. En el presente artículo, busco hacerme una revisión sobre los diferentes conceptos que determinan el plan de estudios en la Escuela del Campo, exaltando la importancia de estructurarla a partir de las relaciones entre escuela y comunidad. La preocupación reside con la escolarización población del campo, comprendiendo todos los procesos sociales de formación de las personas como sujetos de su propio destino. En este sentido, la educación está relacionada con la cultura, valores, forma de producir, con formación para el trabajo y para la participación social en el campo. Centrado en esta discusión, se señala para la construcción de un currículo en la Educación del Campo a partir de las necesidades de la comunidad contribuyendo para que las personas puedan conocerse a través de ella y aprender a analizar críticamente los elementos socio-culturales de fuera.

Palabras-clave: Plan de estudios; emancipación; disciplina; campo de la educación, los territorios.

Referências

- ANAYA, Viviane; TEIXEIRA, Regina Célia. A sociedade contemporânea e a flexibilidade curricular das escolas Plural e Kanamari: os estudos culturais e sua importância no currículo oficial . **Revista e-Curriculum**, v. 2, n. 2, junho de 2007.
- ARROYO, M. G. FERNANDES, B. M. Coleção **Por Uma Educação do Campo**, n.º 4. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.
- APPLE, Michel W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- CALDART, Roseli. **Educação em Movimento**. Formação de Educadoras e Educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997. 180 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GUATTARI, Félix. A transversalidade (1964). In: **Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional**. Aparecida /S.P: Idéias & Letras, 2004.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência **Leituras da Secretaria Municipal de Campinas**, Campinas, SP, n.04, julho de 2001. s/p.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos."Transversalidade" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=70>. Acesso em: 29 de abril de 2009.
- MOLINA, M. C. .Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. 152 p.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p.65-81, n. 18, Set/Out/Nov/Dez. 2001.
- NASCIMENTO, C. G. **Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento**. Goiânia: Fragmentos de Cultura/UCG-IFITEG, v. 12 n.º. 3, maio/junho, 2002, 453-469, 2002.
- SACRISTÁN, J.Cimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis, Vozes, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. In. COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 93-104.

Data de recebimento: 14/08/2010

Data de aceite: 22/08/2010