



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

Eixo 3: Currículo, Ensino, Aprendizagem e Avaliação

O LUGAR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS PESQUISAS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Girleide Tôres Lemos – UFPE
Michele Guerreiro Ferreira Freire – UFPE

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar o lugar do Currículo da Educação do Campo nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O levantamento foi realizado no recorte temporal de 2002 até 2010. Para identificar nos Grupos de Trabalhos (GTs) os trabalhos que discutiam o objeto de estudo tomamos como referência a *Análise de Conteúdo*, nos utilizando dos critérios de *exaustividade*, *representatividade*, *homogeneidade*, *pertinência* e *exclusividade* (BARDIN, 2008), analisando assim os trabalhos que têm relação com a discussão sobre o Currículo da Educação do Campo. Compreendemos então, que estas discussões são contempladas nos seguintes GTs: Movimentos Sociais; Estado e Política Educacional; Currículo. Concluímos por hora que o objeto Currículo da Educação do Campo, identificados nos GTs da ANPEd, têm seu lugar centralizado nas discussões alavancadas pelos Movimentos Sociais camponeses, quando identificamos uma aproximação com Paradigma Rural Contra-Hegemônico. O levantamento mostrou que as discussões sobre o Currículo da Educação do Campo vêm, timidamente, ganhando espaço nas produções acadêmicas.

Palavras-chave: Currículo, Educação Escolar, Educação do Campo

Introdução

O presente texto traz a análise do levantamento realizado na pesquisa de Mestrado em andamento, em que buscamos entender qual o lugar do Currículo da Educação do Campo nos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Para tanto, tomamos como objetivo identificar o lugar do Currículo da Educação do Campo, evidenciando nas pesquisas os seguintes aspectos: objeto de pesquisa; Teoria Curricular e os resultados encontrados.

Para realizar o levantamento fizemos um recorte temporal de 2002 até 2010. Iniciamos no ano da publicação da Resolução CNE/CEB N° 36/2002 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo e finalizamos no ano de

2010, ano da publicação da Resolução CNE/ CEB Nº 4/2010 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Para selecionar os trabalhos, que se aproximam do objeto Currículo da Educação do Campo, tomamos como referência os critérios de *exaustividade*, *representatividade*, *homogeneidade*, *pertinência* e *exclusividade* e para análise a técnica da *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 2008).

Para dar conta deste estudo o trabalho está organizado em quatro seções: a) panorama da discussão sobre a educação escolar no meio rural; b) Currículo: conceito, características e Teorias; c) análise dos trabalhos identificados nos GTs; d) considerações sobre o lugar do Currículo da Educação do Campo.

Panorama da educação escolar no meio rural

Na tentativa de tratarmos das nuances da educação escolarizada¹ apresentamos um panorama desta discussão histórico no meio rural, orientada através de três fases: a primeira fase emerge no final do século XIX e início do século XX, a segunda fase entre os anos 50, 60 e 70 e a terceira fase a partir da década de 80. E estas fases estão alicerçadas nos seguintes Paradigmas: Paradigma Rural Hegemônico; Paradigma Rural Contra-Hegemônico; Paradigma Campesino Outro. Vale salientar, que partimos do pressuposto de que estes Paradigmas coexistem no meio rural.

O surgimento da educação escolar no meio rural a partir de dois períodos distintos: o século XIX e século XX. O primeiro período foi marcado pelas grandes transformações dos setores social, político e econômico do país que deram origem às revoluções agro-industriais, provocando mudanças na sociedade brasileira. Essas mudanças obrigaram os grandes latifundiários a construir escolas em seus domínios. Estes fatos inauguraram, ainda que tardiamente, o ensino formal no meio rural no Brasil, destacando que a educação escolar se iniciou de forma descontínua e descomprometida com povos camponeses.

No segundo período, já no início do século XX, a educação escolar rural foi instituída atrelada ao mundo da produção capitalista e a processos de modernização, urbanização e industrialização guiados pelo desejo de crescer. Esta concepção de

¹ Entendemos por Educação Escolar a formação educativa sistematizada ofertada nas instituições educacionais.

educação se consolidou nos anos 20 e 30 com o Ruralismo Pedagógico², o qual defendia uma escola rural que não considerasse os interesses e as necessidades da região atendida, na qual as práticas educativas eram marcadas por modelos de escolas descontextualizadas da vida, do trabalho e da cultura dos povos que viviam no meio rural.

Estes traços são notórios no cenário educacional do país, em que se constrói a imagem de que para viver na “roça”, não havia a necessidade de conhecimentos científicos, ditos verdadeiros que tratassem das diferenças socioculturais dos povos camponeses. Os reflexos desse processo influenciam ainda hoje o ensino no meio rural e, especificamente, a forma como ele é organizado e como os saberes são selecionados e vivenciados, constituindo o Currículo escolar.

A concepção de educação, que desvinculava a vida dos povos camponeses dos saberes científicos, buscou substituir os saberes e as atitudes destes povos por conhecimentos científicos marcadamente urbanos, promovendo a desigualdade entre os que viviam no meio rural classificando-os como inferiores e superiores. Através dos estudos de Wanderley (2001), este cenário faz parte do que denominamos Paradigma Rural Hegemônico, em que a educação rural correspondia a um dos suportes da exclusão social de grande parcela da população brasileira.

No Paradigma Rural Hegemônico não era importante uma formação escolar para os camponeses, as práticas educativas estavam alicerçadas numa visão dicotômica de sociedade (urbano/rural, indústria/agricultura, científico/popular, atrasado/moderno) e no modelo a ser seguido, ou seja, urbanocêntrico³. A escola orientada por essa racionalidade foi sendo organizada através de critérios restritos de seleção dos saberes culturais, no qual o meio rural era encarado como lugar de atraso, que precisava passar pelo processo de desenvolvimento industrial e de urbanização. A seleção dos saberes culturais, socializados nas escolas, foi orientada pelo princípio instrumental/funcionalista, ou seja, a dimensão da dominação e da reprodução, através

²O ruralismo pedagógico correspondeu às práticas educativas orientadas por um movimento de ideias, que teve por precursores alguns pensadores sociais do começo do século XX, como Sílvio Romero e Alberto Torres. O movimento pretendia ruralizar o ensino primário, transformando-o num instrumento de fixação do homem ao campo (QUEDA & SZMRECSÁNYI, 1979).

³De acordo com Silva (2009, p.33), o modelo urbanocêntrico foi utilizado para se referir a uma visão na qual a concepção de educação e modelo didático-pedagógico utilizados nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas áreas classificadas pelos órgãos oficiais como rurais, cuja centralidade é a cidade e o processo de urbanização.

de Currículos monoculturalistas pautado pelos padrões hegemônicos do *poder mundial moderno e capitalista* (QUIJANO, 2005).

As vivências desses saberes nas instituições educacionais eram marcadas pelo ruralismo pedagógico, em que se reconhecia a escola integrada às condições locais, como meio de fixar os povos camponeses neste espaço, contudo a intenção é de conter o êxodo rural e o inchaço dos centros urbanos. Com isso, tentou se cumprir o projeto Hegemônico que subalternizava os camponeses utilizando-se, da educação escolarizada como meio de ensinar o povo a aceitar educadamente à função que deveriam desempenhar na sociedade capitalista.

Nos meados do século XX entre as décadas de 50, 60 e 70 sopram-se os ventos da Educação Popular em contraposição ao que se instituía como política educacional. Emerge o desejo da transformação da educação e os questionamentos sobre a escola para a classe trabalhadora. Mas é no final dos anos 50 e início dos anos 60 que o Paradigma Rural Hegemônico começa a ser questionado pelos sujeitos dos movimentos sociais populares.

Nos anos 60 e 70 os movimentos populares, dentre estes os movimentos sociais camponeses, sob o fogo cruzado da ditadura militar conseguiram resistir e através da perspectiva de Educação Popular, enquanto prática propositiva, tensionaram a composição teórica-prática que orientava as instituições educacionais do país. Esta perspectiva ganhou materialidade nas lutas pelas transformações sociais a partir da educação, pois, compreendia as questões educacionais num quadro político-democrático, que estaria por mostrar sua força e repercussão, para além dos seus territórios.

Neste viés, ancorando-nos em Santos (2006) tomamos como pressuposto epistêmico que os paradigmas nascem, crescem e morrem, e trazem dentro de si contradições que geram o novo paradigma. Logo, as questões que estavam sendo construídas na perspectiva de Educação Popular alicerçaram o Paradigma Rural Contra-Hegemônico, que tinha como protagonistas diferentes movimentos sociais rurais que resistentes ao modo descontextualizado de se pensar o universo rural.

As práticas educativas orientadas pela perspectiva de Educação Popular permearam os espaços rurais tomando como referência, o modo de vida desses sujeitos sob e a proposta de uma educação que transforma e concebe a vida humana para além das desigualdades. O território rural que era visto, até então, como a fonte de problemas

– desenraizamento, miséria, isolamento, currais eleitorais – começa a ser reconhecido e percebido como protagonistas na organização sociocultural, política e econômica da sociedade. A educação desenvolvida nos meios rurais torna-se, com isso, objeto de discussão dos sujeitos que a compõem.

Diante destas demandas, as práticas educativas desenvolvidas nas instituições educacionais passaram a ser questionadas e reformuladas, pois precisavam atender as necessidades dos povos camponeses, de forma que os sujeitos se reconhecessem nas propostas educativas. Para tanto, a organização das práticas educativas nas escolas situadas no meio rural, passaram a ser orientada por práticas que articulassem os saberes científicos aos saberes socioculturais dos povos estimulando o trabalho coletivo, a troca de experiências, de vivências e de saberes.

Os critérios utilizados para fazer a seleção dos saberes culturais ocorreram se embasando na lógica *multicultural*, cuja organização dos saberes se dava enquanto espaço tempo de fronteira entre culturas, garantindo a centralidade das especificidades dos povos camponeses.

O diálogo entre os diferentes espaços e saberes extrapola a ideia de meio rural como espaço geográfico, pois o “rural não é uma essência, a-histórica, que deva ser reconhecida indistintamente, em todos os lugares e todos os tempos” (WANDERLEY, 2001, p. 17). Neste sentido, as práticas educativas vivenciadas compreendem a particularidade nos modos de vida destes sujeitos que se constrói e reconstrói em diálogo com outros saberes e espaços que estão para além do meio rural.

Através destas práticas propositivas, os povos camponeses compuseram inúmeros espaços de contestação às ações subalternizadoras que marcaram o universo rural. Um desses espaços são as práticas educativas dos próprios movimentos sociais camponeses, quando entendem que a educação deve ser encarada como partilha cotidiana de modos de vida e saberes construídos historicamente.

No plano político, estes movimentos conseguiram demarcar um conjunto de questões que fomenta a crítica e de resistência às manifestações de depreciação do mundo rural. Tomando como referência os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americano podemos inferir que o meio rural materializa o espaço da *Diferença Colonial* Mignolo (2003), na tentativa de excluir aqueles sujeitos ditos inferiores, desqualificando e tornando-os invisíveis e descartáveis na sociedade.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, um período marcado pela redemocratização do país, os movimentos sociais reivindicavam um novo projeto de sociedade, dentre as lutas e reivindicações temos a proposta dos camponeses de uma educação escolar que atendesse as necessidades da realidade rural.

A luta por uma Educação do Campo, liderada pelos povos camponeses, questiona os interesses dos padrões hegemônicos dominantes capitalistas. De acordo com Fernandes (2004), a utilização da expressão campo foi adotada em função da reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais na tentativa de garantir o direito epistêmico desses sujeitos. Como também, na intenção de resgatar o conceito de camponês, defendendo o campo como lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar e estudar com a dignidade de quem tem no seu lugar diferentes identidades socioculturais.

Os movimentos sociais camponeses propõem uma ruptura epistêmica e estrutural aos padrões dominantes hegemônicos, ao defenderem um Paradigma camponês *Outro*⁴, cuja necessidade não era apenas de reconhecer as diferenças dos povos camponeses ou o seu protagonismo na organização social. Este Paradigma pensa o território camponês a partir da posição epistêmica subalterna, rompendo com as estruturas dominantes e propondo epistemologias outras, projetos políticos outros orientados pela *desobediência civil e epistêmica*, ou seja, uma forma de pensar e produzir conhecimento desvinculado dos fundamentos genuínos da *Modernidade/Colonialidade* (MIGNOLO, 2008).

Neste sentido, ter práticas educativas nas instituições educacionais que organizem, selecionem e vivenciem os saberes socioculturais dos povos camponeses exige o exercício de aprender a desaprender de questionar o que foi historicamente defendido como saberes válidos e que serviram para silenciar e subalternizar suas culturais e suas formas de produzir conhecimento. Logo, práticas educativas defendidas pelos movimentos que lutam por uma Educação *do e no* campo, fazendo da escola camponesa um dos espaços que contribui para a construção mais justa da sociedade através de suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2004), através de um Currículo Intercultural.

Dos anos 90 a 2000 os povos camponeses começaram a deixar sua marca nas Políticas Educacionais do país, através da Articulação Nacional por uma Educação

⁴ De acordo com Walsh (2008), a expressão “Outros” corresponde a uma proposta que rompe com as estruturas dominantes, propondo epistemologias outras, projetos políticos outros de matriz decolonial originados do espaço da Diferença Colonial.

Básica do Campo⁵, que teve sede em Brasília. Neste período podemos destacar, em 1997, o Primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), que simboliza o surgimento do Movimento por uma Educação do Campo. Em decorrência desse encontro iniciou-se um diálogo entre Estado e sociedade civil, no qual temos por parte do Estado o reconhecimento das diferenças socioculturais e das necessidades de reconstrução da proposta educacional para as escolas do meio rural.

Nos anos de 2002, como resultado dessas mobilizações é constituída a primeira legislação Educacional para Educação Básica para as escolas do campo. A Resolução CNE/CEB n° 1/2002, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo, orientando o projeto de educação para as escolas camponesas converge para o desenvolvimento sustentável dos povos do campo.

A educação escolar para os povos que vivem no meio rural, com isso, passou a ser um dos espaços de lutas dos Movimentos Sociais Camponeses que compreendem a educação escolarizada como uma das instâncias na organização da sociedade. Logo, sendo o Currículo resultado da seleção do interior da Cultura da sociedade, este é uma dos campos do conhecimento educacional que nos auxilia compreender a educação escolarizada no meio rural.

O Currículo: conceito, características e teorias

Ao longo da história surgiram diferentes significados para a palavra Currículo. Etimologicamente, esse termo é derivado da palavra latina *currere/scurrere*, que significa correr, lugar onde se corre, curso, caminho, sentido⁶. Refere-se à ideia de “ordem como sequência” e à “ordem como estrutura”. Este último sentido remete ao conjunto das práticas difundidas em Universidades e escolas no século XVI, onde apareceu, pela primeira vez, a expressão *curriculum* aplicada à educação escolarizada.

⁵A articulação contou com o protagonismo dos movimentos sociais do campo, em especial o MST, junto a entidades de organizações sociais como Organização das Nações Unidas pra Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Universidade de Brasília (UnB) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que colocaram em negociação com o estado as demandas e as prioridades educacionais do meio rural brasileiro.

⁶ Pacheco (2005) diz que currículo deriva de *currere* (caminho, jornada, percurso a seguir). Goodson (2005) afirma que deriva do termo latino *scurrere* (correr, curso ou carro de corrida). Hamilton (1992) conta que, na Universidade de Leiden (1582), o certificado era outorgado ao aluno após ter completado o *curriculum* de seus estudos.

Na atualidade, outro significado atribuído à palavra Currículo esta atrelado ao cotidiano escolar. Nesse o Currículo é entendido através de três dimensões: Oficial, em Ação e Oculto, constituindo o Currículo escolar.

Na primeira dimensão o Currículo Oficial vai desde as orientações nacionais para organização do ensino, como os guias curriculares propostos pelas redes de ensino, até aos acontecimentos em sala de aula, como programa das disciplinas e os planos de ensino dos professores. Na segunda dimensão o Currículo em ação corresponde às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, sendo o resultado do que é ensinado. Na terceira dimensão o Currículo Oculto representa aquilo que está implícito, ou seja, é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar e que, necessariamente, mesmo sem fazer parte do Currículo Oficial contribuem para as aprendizagens educativas (SILVA, 2011).

Essas dimensões apontam para o fato de que, no Currículo desenvolvem-se representações codificadas de forma complexa a partir de interesses, disputas e conflitos. Da mesma forma, são decodificadas nas escolas de modo complexo pelos indivíduos nelas presentes. Nesse sentido, há, um aspecto comum a todas as definições de Currículo, como por exemplo, a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a orientar o processo educativo, que caracterizam o Currículo escolar.

Para Santiago (1998), a evolução conceitual e ampliação dos estudos no campo do conhecimento curricular vêm revelando a necessidade de uma abordagem ampla de Currículo, implicando o trato das questões explícitas e implícitas do trabalho escolar. Com isso, o Currículo deixa de ser entendido como mera prescrição dos programas e dos conteúdos, passando a ser visto como um projeto de sociedade que se traduz como projeto de escola. Nesses aliam-se a compreensão de Currículo enquanto práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

O Currículo é, então, entendido numa dinâmica Curricular que num processo complexo, resultando da seleção do que deve ser ensinado e por que deve ser ensinado, como também, resulta da interação dos professores com o que é ensinado, para quem é ensinado e porque é ensinado. Mas, o quê deve ser ensinado? E o porquê esse e não outro saber deve ser ensinado? Essas indagações levaram a constituição do que se entende por Teorias Curriculares.

No que concerne às Teorias de Currículo, os estudos de Silva (2011) traçam três grupos teóricos: as teorias Tradicionais, as Críticas e as Pós-Críticas, enfatizando esta última, o autor defende que o Currículo é um documento que constrói e expressa nossas identidades socioculturais, políticas, econômicas, étnicas e de gênero.

Para Silva (2011), as Teorias de Currículo se constituem como tal, pois, buscam responder a seguinte pergunta em comum: qual o saber? O que deve ser ensinado nas instituições educacionais? Com esse questionamento as Teorias de Currículo teceram compreensões sobre que saberes deveriam ser considerados validados ou essenciais para compor o Currículo escolar. Com isso, esse Currículo

É sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o Currículo. As teorias de Currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não aqueles devem ser selecionados (SILVA, 2011, p. 15).

No entanto, a pergunta “o quê?” não está separada de outra indagação “o que eles ou elas devem se tornar?”, ou seja, na medida em que o Currículo resulta da seleção de saberes, considerados importantes, o que foi selecionado corresponde ao tipo de sujeito que se deseja formar, estando, com isso, a serviço da geopolítica e geocultura desejada. Logo, o Currículo das escolas localizadas no meio rural expressa os saberes da cultura validados para a sociedade, por isso, entendemos que é pertinente compreendermos o que vem sendo pesquisado nas academias sobre o Currículo da Educação do Campo. O que vem sendo definido como Currículo da Educação do Campo? E que lugar esse objeto tem ocupado nas produções acadêmicas da Pós-Graduação?

Para Silva (2011), a discussão sobre o Currículo escolar emerge da institucionalização da educação de massa. Esse movimento teve o objetivo de democratizar a escolarização secundária, visando atender ao processo de crescente industrialização e urbanização no início do século XX. Diante das novas demandas educacionais expansionistas, a organização das atividades educacionais que, até então, eram pautadas pelo modelo de Currículo Humanístico Clássico passou a ser questionado, pois, não atendia a crescente modernização da sociedade.

Com as necessidades dos processos de industrialização e urbanização um novo modelo de Currículo deveria, portanto, pautar a educação escolarizada. É neste contexto que surgem as concepções de Currículo Progressista e Tecnocrático. Sendo o Primeiro liderado por Dewey (1902) preocupado com a construção da democracia e o segundo

iniciado por Bobbitt (1918) e consolidado por Tyler (1949), claramente voltado para o desenvolvimento econômico.

Para Dewey, o Currículo não deveria focar apenas a preparação da vida ocupacional adulta, mas, uma forma de vivência e de prática de diferentes princípios democráticos. Para este teórico, a educação escolar é um instrumento fundamental para o progresso e a reforma social. Para Bobbit, o Currículo era um mecanismo de controle, definindo “o quê?” e “o porquê?” deveria ser ensinado. Já Tyler (1949), complementando Bobbit, defendia que o Currículo deveria definir o modo comportamental que se almejava, através de saberes curriculares⁷, profundamente, desligados da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer.

É esta racionalização contida na cientificidade da Teoria Tradicional de Currículo, que as Teorias Críticas e Pós-Críticas de Currículo vão questionar. Para estas teorias o Currículo resulta da relação de poder estando presentes intencionalidades socioculturais, políticas, econômicas, étnicas e de gênero, nunca sendo neutras e desinteressadas, o “o quê?” sempre está condicionada ao “por quê?”. Essas perguntas constituíram o campo de conhecimento curricular que passou a se preocupar com as relações entre saber, poder e identidade no Currículo escolar, sendo precisamente “a questão do poder que vai separar as Teorias Críticas e Pós-Críticas da Teoria Tradicional de Currículo” (SILVA, 2011, p. 16).

As Teorias Críticas de Currículo, segundo Silva (2011), emerge a partir de dois Movimentos: o Movimento de Reconceptualização e da Nova Sociologia da Educação, ambos originados no início da década de 1970. O primeiro movimento, liderado por William Pinar que questionou o Currículo meramente técnico e administrativo defendido por Bobbitt e Tyler, teve suas bases teóricas alicerçadas no marxismo e na teoria Crítica da escola de Frankfurt. O segundo movimento, trouxe novos referenciais para a análise sistêmica sobre a Educação, tendo como base as teorias sociais fenomenológicas e hermenêuticas através de teóricos como: Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis.

O conjunto de teóricos das Teorias Críticas de Currículo questionam as lógicas excludentes da Teoria Tradicional, propondo novas perspectivas no campo curricular. O Currículo escolar, com isso, passou a ser compreendido como espaço de diálogo

⁷Os saberes curriculares são compreendidos como saberes abordados nos Currículos escolares e por muitas vezes usadas como sinônimo de conhecimento escolar e conteúdo escolar, que na educação escolarizada são tomados como válidos.

construído e reconstruído por meios de processos democráticos e emancipatórios, posto que se expressava além de uma seleção da cultura (FORQUIN, 1993), mas também de uma Política Cultural (APPEL, 1999).

De acordo com Silva (2011), foi buscando superar a centralidade da relação econômica presente nas Teorias Críticas, que surgem as Teorias Pós-Críticas do Currículo. Nas Teorias Pós-Críticas de Currículo as relações de poder não se estabelecem apenas determinadas pelo econômico e político, mas, refletem as relações socioculturais, étnicas e de gênero. Nas Teorias Pós-Críticas às análises materialistas embasadas pelo marxismo cederam lugar para as análises pós-estruturalistas, pós-modernistas e pós-colonialistas, em que estudos das relações de gênero, raça, etnias e culturais começavam a constituir as teorias de Currículo, reconhecendo este como Documento de Identidade.

Nas Teorias Pós-Críticas de Currículo daremos destaque para os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, que fazem a análise das relações de poder entre os diferentes povos que compõem a herança cultural, política e econômica da conquista colonial europeia. Esta perspectiva reforça a importância de analisarmos as formas de representação do outro nos Currículos contemporâneos. Este estudo parte do pressuposto de que o mundo atual só pode ser compreendido se consideramos todas as consequências do processo colonial.

Para tanto, estes Estudos enfatizam conceitos como hibridismo⁸ como meio de compreendermos os processos de dominação, resistência e interações culturais, que desde o período de colonização construíram uma lógica que inferioriza diferentes grupos sociais. Os Estudos Pós-colonialistas vêm construindo epistemologias Outras, o que

Parecem estar formando um lastro de elemento-chave que podem contribuir de forma substantiva nas análises no campo curricular, em particular, nos processos de construção do saber-ser, reconhecidos hoje como processos de construção de subjetividades múltiplas, ou de identidades híbridas (CARVALHO, 2004, p. 172).

É na busca para desfazer o Eurocentrismo explícito nas metanarrativas, que é forjado o movimento de resistência e proposição dos povos subalternizados,

⁸ De acordo com Lopes e López (2010, p. 94) o hibridismo “decorrente de a um processo de recontextualização no qual, discursos ou mesmo fragmentos deles, são associados a discursos locais. Instaura-se uma negociação assimétrica entre esses discursos, incluindo ideias, documentos, experiências, práticas e pesquisas, constituídos localmente, que resultam em uma recriação híbrida no contexto da prática e no contexto de produção das orientações oficiais”.

reivindicando um Currículo descolonizado que atenda as distintas culturas em diálogos horizontais. São nestas bases que identificamos o Currículo da Educação do Campo, no qual a seleção da cultura evidencia os saberes dos povos campestre, constituindo uma Política Cultural que expressa um Documento de Identidade Intercultural.

O Currículo com base nos Estudos Pós-coloniais Latino-Americanos, não separa questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação, pois reivindica um Currículo Intercultural descolonizado. Ou seja, um Currículo que pretende articular os conhecimentos dos povos que foram historicamente subjugados com os conhecimentos ditos científicos, realizando um processo de articulação Intercultural Crítica, analisando, discutindo e conflitando os conhecimentos escolares/universais com os saberes dos povos campestres (SARTORELLO, 2009).

O Currículo da Educação do Campo nas produções da ANPED

Buscando compreender qual o lugar, nas pesquisas acadêmicas, do objeto Currículo da Educação do Campo realizamos o levantamento num evento a nível Nacional, a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), que acontece anualmente no país e tem por objetivo discutir temáticas da educação,

Na ANPED selecionamos textos (Comunicação Oral) de três Grupos de Trabalhos (GTs): GT de Movimentos Sociais (GT 03); GT de Educação Popular (GT 06); GT de Currículo (GT 12). Estes GTs foram selecionados por entendermos que eles possibilitariam compreender como esta sendo discutido, nas pesquisas acadêmicas o objeto Currículo da Educação do Campo.

Para o levantamento tomamos como recorte temporal o período de 2002 até 2010. Iniciamos no ano da publicação da Resolução CNE/CEB Nº 36/2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo – nesta resolução temos o que podemos considerar do primeiro dispositivo legal no âmbito das Políticas Curriculares para a Educação do Campo. E finalizamos no ano de 2010, ano da publicação da Resolução CNE/CEB Nº 4/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – nestas Diretrizes temos orientações para organização do Currículo da escola do campo.

Com base nos critério da *Análise de Conteúdo* selecionamos os trabalhos em três momentos: 1 – leitura flutuante de todos os resumos dos trabalhos encontrados nos GTs selecionados, visando identificar os trabalhos que se aproximavam do nosso objeto de

pesquisa; 2 – leitura na íntegra dos trabalhos que traziam objetos que se aproximavam da nossa pesquisa; 3 – análise dos trabalhos selecionados, quanto ao objeto de pesquisa, as Teorias de Currículo e o resultado.

Após as análises nos GTs Movimentos Sociais, Educação Popular e Currículo, no período apresentado chegamos ao seguinte Quadro:

QUADRO I
COMUNICAÇÕES ORAIS DA ANPEd ENTRE OS ANOS DE 2002 A 2010 NOS
GTs DE MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO POPULAR E CURRÍCULO.

ANO	GT Movimentos Sociais	GT Educação Popular	GT Currículo	Trabalhos identificados com o objeto	Total por ano
2002	07	12	10	01	1,06%
2003	11	16	13	-	-
2004	15	13	12	-	-
2005	19	26	18	-	-
2006	11	13	11	-	-
2007	09	19	15	-	-
2008	12	09	17	-	-
2009	07	13	17	-	-
2010	12	10	18	-	-
TOTAL GERAL	103	131	131	01	0,02%

Fonte: www.anped.org.br

Do total de 365 (trezentos e sessenta e cinco) trabalhos apresentados nos GTs, apenas um discutia o objeto Currículo da Educação do Campo. Este trabalho foi o de Stella Rodrigues dos Santos (UNEB), intitulado, **A história in (visível) do Currículo, no cotidiano de professoras da roça, em classes multisseriadas**, apresentado no GT de Currículo no ano de 2002. Este trabalho relatou a pesquisa desenvolvida com professora que lecionavam em escolas localizadas no meio rural e teve como objetivo compreender como as professoras relacionavam a Educação do campo com o Currículo escolar.

O trabalho apresenta aspectos da educação escolar no meio rural, focando na discussão sobre o currículo escolar desenvolvido pelos professores nessas escolas. A pesquisa esta alicerçada na Abordagem Crítica através da vertente da Educação popular (FREIRE, 1981, 1983; BRANDÃO, 1984), se aproximando das discussões do Paradigma Rural Contra-Hegemônico.

A discussão teórica sobre Currículo na pesquisa de Santos (2002) tem seus alicerces nas Perspectivas Crítica e Pós-Crítica de Currículo através de teóricos como: Apple, 1982,1989; Moreira, 1999; Silva, 1993,1999; Moreira E Silva, 1995; Giroux, 1986. Com base nesses referencias teóricos a pesquisadora conceitua o Currículo da Educação do campo enquanto uma Política Cultural, que resulta da seleção da cultura dos povos campestinos em diálogo com saberes Universais, defendendo um Modelo de Currículo escolar Multicultural. Para tal, a pesquisadora explica que

Para compreender a problemática atual do ensino rural é necessário cruzar aspectos que vão desde questões sócio-políticas; situação do professor; situação dos alunos; participação das comunidades; ação didático-pedagógica; instalações físicas das escolas; até a política educacional rural. No interior desta malha, o lugar do currículo é central porque, se concebido pela consideração dos fios que a tecem, podendo promover uma educação mobilizadora de forças capazes de resgatar o sonho e a esperança dos homens mulheres e crianças rurais (SANTOS, 2002, p.13-14).

Ou seja, um Currículo escolar que tem referências no modo de vida, nos saberes dos povos campestinos em diálogo com as diferentes culturas. Um Currículo que reconhece e trata das diferenças culturais dos povos campestinos .Contudo, percebemos que mesmo defendendo uma Currículo Multicultural, os resultados da pesquisa se aproxima mais da necessidade do reconhecimento das diferenças socioculturais, do que para uma ruptura com as bases homogenizadoras que marcaram Currículo escolar, desde o período do Ruralismo Pedagógico.

Como o foco da pesquisa, de Santos (2002) era compreender como as professoras relacionava a Educação do Campo com o Currículo escolar, os resultados encontrados mostraram que as professoras reconheciam que no meio rural existia formas diferentes de viver e se relacionar. Contudo, esses elementos não apareciam quando se perguntava quais elementos da cultura destes povos estava no Currículo. O Currículo para esses professores acentuava a formação intelectual e cognitiva dos estudantes, como elemento reprodutor do processo racionalista que direcionava o ensino às relações produtivo-capitalistas.

Considerações

Em síntese, dos 365 (trezentos e sessenta e cinco) trabalhos apresentados no GT 03, no GT 05 e no GT 12, apenas 01 (um) abordava questões que se aproximavam da discussão sobre Currículo da Educação do Campo. Nesse sentido é pertinente

destacarmos que mesmo tendo se iniciado há uma década o processo de normatização legal das Políticas Curriculares Nacionais para a Educação do Campo, esta discussão aparece timidamente no GT de Currículo, revelando a pouca exploração da temática nas pesquisas de pós-graduação veiculadas na ANPEd.

Por intermédio da análise destes trabalhos, o levantamento nos proporcionou fazer inferências acerca da discussão sobre o Currículo da Educação do Campo nas RA da ANPEd, apontando que estas têm seu lugar no campo das discussões, ainda, do Paradigma Rural Contra-Hegemônico. Isso nos leva a inferir que as discussões sobre a Educação do Campo vêm, timidamente, ganhando espaço nas produções acadêmicas quando se trata das discussões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições educacionais localizadas no meio rural.

Desta forma, concluímos que o objeto Currículo da Educação do Campo, ainda representa uma temática silenciada nas pesquisas acadêmicas, que tem seu lugar no campo do conhecimento curricular em construção. Por fim, este levantamento nos leva a fazer as seguintes indagações: se o Currículo resulta da seleção do interior da cultural, o quê da cultura dos povos camponeses está sendo selecionado? Que saberes da Cultura dos povos camponeses está presente nos Currículos Prescritos e Vividos das escolas localizadas no meio rural?

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5ª ed. Revisão atualizada. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa. Ed. 70, 2008.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB N° 04/2010**. Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília. CNE, 2010.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB N° 36/2002**. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo. Brasília. CNE, 2002.

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento**. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, C.M. (Org). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, R. T. **Discursos pela Interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço, 2004.

- FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. P. 133-145.
- FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: ARTMED, 1993.
- FREIRE, P. **Educação com Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.
- LOPES, A. C. LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. V.26. N.01, p.89-110, abr. 2010.
- MIGNOLO, W. D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n° 34, p 287-324, 2008.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo. Cortez, 2005.
- QUEDA, O. SZMRECSÁNYI, T. O papel da educação escolar e da assistência técnica. In: **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979. P. 216-233.
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. 3 ed., Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.
- SANTIAGO, E. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição à reflexão. In. **Revista de Educação AEC**. Paulo Freire – v. 27, n° 106, Jan/Mar. Brasília, AEC, 1998 (34-42).
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-modernidade**. – 11. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, R. S. **A história in (visível) do Currículo, no cotidiano de professoras da roça, em classes multisseriadas**. 25ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Caxambu - MG, 2002.
- SARTORELLO, S. C. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. 2009 - Vol. 3 Num. 2. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf> acesso em: 10/08/2011.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, M. S. **As práticas Pedagógicas das escolas do Campo: a escola na vida e a vida como escola.** Recife, 2009. 464f. Tese. (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco.

WANDERLEY, M. N. B. A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. Em publicacion: *Uma nueva ruralidad em América Latina?* Norma Giarracca. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001, p. 31-44.