

EM DEFESA DE UM CURRÍCULO ESCOLAR, E UMA PRÁTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO¹.

Maria Conceição Andrade da Silva²

m.conce@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho é fruto das discussões ocorridas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ³, no subprojeto Física/Interdisciplinar Classes Multisseriadas nas Escolas do campo, e no componente Currículo e Educação, qual pretendemos discutir as relações do currículo e a Educação desenvolvida nas escolas do campo. Apoiamo-nos em Santomé (1995), Pereira (2005), de Silva (2007), entre outros, que trazem a discussão de currículo desenvolvido no campo; Arroyo (2007) e Júlio Pereira (2000) que contextualizam a formação do professor reflexivo atento às especificidades. Metodologicamente realizamos observações participantes Moreira e Caleff (2006), revisão bibliográfica, e conversas informais. Concluímos afirmando que é preciso rever o currículo aplicado nas escolas do campo, os quais não levam em consideração as especificidades de quem vive nesse contexto, assim como também, à formação de professores que não oportuniza tais discussões.

Palavras – Chave: Currículo. Educação do Campo. Invisibilidade. Formação de Professore

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil.

² Trabalho orientado pelo professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Doutor em Educação Cláudio Orlando Costa do Nascimento.

Introdução

Este trabalho é fruto de discussões realizadas no PIBID, no âmbito do subprojeto “Física/Interdisciplinar Classes Multisseriadas⁴” e no componente Currículo e Educação, tendo o objetivo de abordar questões acerca do currículo desenvolvido nas escolas do Campo.

No primeiro tópico trataremos o contexto em que a pesquisa foi realizada, sendo esta, fruto da nossa imersão no PIBID. No segundo, explicitamos o vínculo entre currículo e a educação do campo, em que se reivindica que o mesmo seja específico para a educação desenvolvida nesse contexto. No terceiro tópico discutiremos brevemente sobre as políticas educacionais voltadas para o campo. O quarto abordará a invisibilidade da educação desenvolvida nesse espaço, nos centros universitários, e por último a formação de professores para atuar em um meio tão significativo em nosso país.

Contexto da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu na escola municipal Senador Josaphá Marinho, localizada na comunidade rural de Amargosa. A instituição situa-se numa paisagem de ambiente pouco povoado, entre pequenos latifúndios, predominando a criação de gado, sendo que na frente do prédio há uma fazenda que promove eventos festivos, e um pouco mais adiante um parque aquático com restaurante e pesque-pague.

O prédio da escola é todo murado, relativamente pequeno, mas satisfaz a demanda de alunos. Possuem duas salas, dois sanitários, sendo um feminino e o outro masculino, um almoxarifado, cozinha, um pequeno pátio onde os alunos aproveitam o espaço para as brincadeiras no recreio.

A escola tem a presença de dois professores, um que leciona na turma de Jovens e

⁴ Esse subprojeto envolve quatro (04) cursos de licenciatura: Física, Matemática, Pedagogia e Letras, perfazendo um total de 15 alunos-bolsistas. Além disso, integra-se ao projeto uma aluna voluntária, do curso de Pedagogia. O subprojeto conta ainda com três (03) supervisores, que atuam em três (03) escolas multisseriadas do Município e um (01) coordenador-professor da UFRB. Assim a equipe totaliza um conjunto de (20) vinte envolvidos.

Adultos no período noturno e outro que atua na classe multisseriada no turno matutino, com vinte e seis (26) alunos da Educação Infantil ao 5º ano, com idade entre quatro (04) e doze (12) anos. O mesmo tem formação inicial em Magistério, aluno concluinte do curso de licenciatura em Pedagogia pela UFRB e aluno do curso de Pós-graduação em Educação do Campo e desenvolvimento Territorial do Semi-árido Brasileiro (CFP/UFRB).

Currículo e seu vínculo com a educação do campo

A educação é um direito de todos e dever do estado, assegurados pela nossa carta Magna, mas que infelizmente não contempla todos os povos em diferentes regiões de nosso tão vasto país vem sofrendo o abandono tanto do poder público com a invisibilidade nas discussões acadêmicas.

O currículo é peça fundante na prática pedagógica, o qual trás em sua concepção conceitos e ideologias, que prevalece em determinadas classes, a fim de estabelece uma relação de poder (SILVA, 2007).

Tomaz Tadeu da Silva (2007) preconiza que:

[...] o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA 2007, p.13/14).

O currículo nesta perceptiva torna-se integrante da nossa vida. No contexto da educação desenvolvido nas escolas do Campo, o currículo tem que atender as demandas e as necessidades dos alunos, observando suas realidades. Nesse sentido, o currículo torna se integrante da vida do aluno dentro e fora do ambiente escolar; seu cotidiano, suas relações sociais, as experiências de vida acumuladas, as quais contribuem para a formação de uma perspectiva de um ensino que vise à formação integral do sujeito do campo.

Na concepção de Tomaz Tadeu, “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. (SILVA, 2005, p.15). Diante dessa concepção, podemos afirmar que o currículo é um instrumento de poder e que estão vinculadas as

ideologias das pessoas as quais detém o mesmo. Dessa forma, surge a necessidade de se construir um currículo que não vise apenas às classes dominantes, de acordo com o sistema capitalista vigente, mas que objetive a emancipação e a construção da identidade dos sujeitos.

Moura (2003) ressalta que as escolas do campo desempenham o seu papel de forma equivocada, negando os valores e costumes das populações que residentes no meio rural, em contrapartida fazem alusão ao modo de ensino urbano, com currículo voltado para o ensino desenvolvido nas escolas da cidade. Segundo este mesmo autor, o ensino é realizado de tal forma que os educandos nem se dão conta do que esta sendo ensinado desvaloriza o seu modo de vida, sua cultura e supervalorizam o modo de vida na cidade.

Hage (2006, p.310) afirma que as escolas multisseriadas do campo tem assumido:

[...] um currículo deslocado da cultura das populações do campo, situação que precisa ser superada caso se pretenda enfrentar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais das populações do campo.

Esta citação de Hage reafirma o tipo de currículo empregado nas escolas, o qual traz mecanismo de rejeições ao meio escolar e a identidade de ser filho do campo.

Segundo Moraes (apud SANTOS 2003, p.151) diz que:

[...] não se pretende consagrar, venerar ou cultuar os conhecimentos dos agricultores, com saudosismo e romantismo. Busca-se apenas fomentar a interação crítica entre o conhecimento elaborado pelos agricultores e o elaborado pelos acadêmicos ou pelos cientistas.

A escola do campo está presente em um contexto que tem suas próprias características econômicas, sociais, culturais e ambientais, que devem ser abordadas no meio escolar. A fim de criar vínculos entre o que esta sendo ensinado, e a realidade presenciada pelos alunos, a tempo que os mesmos têm o direito de conhecer as questões inerentes ao campo e a cidade, pois ambos mantêm relações econômicas, sociais entre outras, o que significa que o campo não está isolado territorialmente. Segundo Wanderley (2001) os dois pólos se interagem, mantendo relações de diversos tipos.

A Educação do campo e as políticas de currículo

A educação está nos marcos legais do nosso país com “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (CONST. FED., Art. 205).

Mas como será que esta educação como o direito de todos os cidadãos esta sendo desenvolvida para as populações desfavorecidas especificamente aos dos homens e mulheres do campo?

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, Parágrafo único, p. 1) “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade [...]”, porém o que presenciamos é a total desconsideração do homem do campo, onde até nos livros didáticos, esses sujeitos são desvalorizados, objetivando formar indivíduos alienados, sem criticidade, não os possibilitando de lutarem por transformações sociais.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), afirmam que é preciso a consolidação da autonomia das escolas, no entanto os currículos adotados nestes ambientes já veem prontos, não são construídos pela própria instituição juntamente com a comunidade, não dialogando assim com a realidade dos estudantes.

Segundo Silva, Brandão e Silva (2012, p.14):

Entre as dificuldades encontradas, está a percepção que uma proposta de Educação do Campo não pode estar restrita à Pedagogia e que a superação da realidade desigual que caracteriza o campo requer que se coloque em pauta a discussão em torno da concentração da terra, da necessidade da reforma agrária e da superação das desigualdades sócio-econômicas.

Neste sentido a população do campo clama não somente por terra, saúde, água entre outros bens, mas por uma vida digna com educação de qualidade, serviços públicos que atenda as comunidades, enfim, a construção de um ambiente que se possa viver com integridade.

(In) Visibilidade da Educação do Campo

Ao se tratar do Centro de Formação de professores, localizado em uma região eminentemente rural, ao qual estamos inseridos é preocupante que a realidade das escolas do campo é insuficientemente discutida, há apenas um componente curricular no curso de Licenciatura em Pedagogia que aborda essa temática, o qual é optativo.

Santos (2010) preconiza a inexistência de uma discussão nas “Universidades que têm se negado a considerar a importância e a resistência destas classes, pois são escassas por demais as pesquisas sobre esta realidade” (SANTOS, 2010, p.3). Os centros Universitários que possuem cursos de licenciaturas desconhecem a realidade da multisserie, não as investigam suas realidades, tão pouco os processos de aprendizagens decorrentes dessa modalidade e o ambiente que o cerca.

Uma pesquisa realizada para subsidiar o subprojeto Física/Interdisciplinar- Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo, integrante do PIBID 2011-2013, Do CFP/UFRB, em Amargosa, constatou que:

[...] das 30 escolas municipais que se localizam no campo, apenas 6 participaram da última tomada do IDEB e estas são as escolas de maior porte; nenhuma escola de classe multisseriada participou da tomada 2009, o que evidencia que estas continuam sendo silenciadas pelas políticas públicas, inclusive pelos sistemas de avaliação educacional! (SANTOS, 2011, p.18).

As escolas multisseriadas do campo desse município não participaram do levantamento do IDEB, mostrando que os órgãos governamentais não dão importância à educação desenvolvida nesses ambientes.

A invisibilidade da educação do campo, não se restringe a medir a qualidade de ensino. Como também aos materiais didáticos das escolas.

[...] a única política pública implementada pelo Estado brasileiro para as classes multisseriadas, em nível nacional, é o Projeto Escola Ativa, desenvolvido a partir do ano de 1997, mas que se configura como uma ação isolada e se alicerça numa concepção política e pedagógica que não tem resistido às inúmeras críticas que lhe tem sido direcionadas (SANTOS e MOURA, 2010, p. 37).

O Programa Escola Ativa é o único projeto do MEC para escolas multisseriadas. É um programa que foi pensado para ajudar no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos educadores dessas classes, no contexto do campo. Ele busca acompanhar as lutas

movidas pela Educação do Campo, acerca dos direitos do aluno da roça; direito de uma escola e de um ensino de qualidade.

Para Hage (2006), é importante voltar o nosso olhar para os sujeitos do campo, em especial para os alunos das classes multisseriadas, pois “para que possamos conhecer suas expectativas e interesses com relação à escola que lhes tem sido oferecidos e incorporar os aspectos significativos dessa representação nas políticas educacionais a serem direcionadas ao meio rural”.

Formação de Professores: Formar para as especificidades

Pereira (2000, p. 16) vem nos apresentar que “O professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino e aprendizagem (...) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes”. Nesse sentido, deixa-nos clara a visão funcionalista que existia nessa época em que o professor seria um agente organizador do processo educacional. Só a partir da metade da década de 70, que surgem os movimentos de oposição a essa visão funcionalista que predominaram na formação de professores.

Através das lutas e os movimentos sociais em busca do reconhecimento da profissão docente é que a prática do professor deixa de ser neutra e passa a constituir-se numa ação formadora e educativa transformadora da realidade, onde nesse mesmo rumo, a escola passa a ser vista como o espaço onde novos caminhos em busca de mudanças podem ser traçados.

Pensar a educação em seu sentido formativo é levar em consideração os parâmetros desse vínculo formativo de uma forma contextualizada, onde o que deve ser levado em consideração é o meio social em que estão inseridos os sujeitos que serão formados. Contrariando a essa lógica, a educação é pensada de uma forma geral no contexto urbano, idealizando a cidade como zona de progresso, apropriada para o desenvolvimento, idealizando assim, o campo como local do atraso.

Arroyo (2007) vem nos mostrar os caminhos que devem ser percorridos para se alcançar uma educação de qualidade e contextualizada seguindo a dinâmica de vida no campo. Porque os alunos do campo recebem em seus planos de aula os mesmo conteúdos dos

alunos da zona urbana, quando as demandas de contexto em que estão inseridos são completamente diferentes? Seguindo esse conceito é que as lutas dos movimentos sociais começam a surgir em prol de uma educação do e no campo, contrariando assim, a educação urbanocêntrica imposta aos sujeitos do campo.

Profissionais da educação que atuaram nas escolas multisseriadas na roça, aponta-nos alta rotatividade, que segundo as *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*,(2003) este fenômeno ocorre porque:

[...] a precariedade da estrutura física, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino/aprendizagem. Geralmente aqueles com uma formação inadequada permanecem em escolas isoladas e unidocentes até o momento que adquirem maior escolaridade, quando pedem remoção para a cidade. (REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2003 p.19).

As escolas do campo são vistas pelos educadores iniciantes e com pouca formação, como algo indesejável, pela falta de recursos materiais e estruturais, que dificulta em parte o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além dessas dificuldades enfrentadas pelos educadores, vem acoplada a remuneração que é diferenciada do professor da cidade.

[...] nas escolas rurais os salários tendem a ser menores e acabam se constituindo em mais um elemento que determina a intensa rotatividade desses profissionais da educação. A conjugação desses fatores contribui para o baixo desempenho dos alunos e a queda nos índices de permanência dos mesmos na escola. (REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2003 p.19).

Estes fatores mencionados contribuíram e ainda contribuem para o fracasso da escola do campo, que é um ambiente subestimado por muitos como “uma praga a ser exterminada (SILVA, CARMAGO & PAIM 2008)”, mas que na realidade estas escolas têm forte presença no campo brasileiro.

Conclusão

Diante de todas as discussões aqui apresentadas, percebe-se que os currículos adotados nas escolas do campo desconsideram a realidade dos sujeitos que ali vivem, além de oportunizar uma visão errônea da cidade como lugar privilegiado e oportuno ao desenvolvimento, tendo o campo como o lugar do atraso. É preciso que as singularidades e especificidades dos indivíduos que residem no campo e o dinamizam, sejam respeitadas e valorizadas. Precisa-se de currículos específicos para a educação desenvolvida nesse contexto, com calendários que levem em consideração a época do plantio e da colheita; professores capacitados para lecionar nesse meio; materiais didáticos apropriados; espaços físicos adequados, entre outras demandas.

Os sujeitos do campo clamam, entre outras coisas, por uma educação contextualizada, onde a educação política crítica se faça efetiva, lhes dando condições de lutarem por transformações na sociedade, possibilitando assim que estes não vivam à margem da sociedade. Uma educação que permita os camponeses pensarem a partir de suas próprias narrativas, histórias de vida, de seus referenciais histórico-culturais, ou seja, origens; que lhes dêem condições de terem consciência das dinâmicas sociais estabelecidas e das relações de poder existentes, possibilitando dessa forma uma emancipação dos povos que fazem do campo um espaço de produção de saberes, sem que estes percam as suas raízes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Política de formação de Educadores (as) do Campo. **IN:** Caderno Cedes, nº 72, ano 2007, p.157-176 Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 de novembro de 2011.

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE Salomão Mufarrej. Planejamento e organização do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas: relatos de experiências de educadores do campo. **IN:** ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE-NORDESTE – EPENN, 19º, 2007, João Pessoa-PB, **Anais Eletrônicos**, UFPB, 2007.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação: Grupo permanente de trabalho de educação do campo. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: Caderno de subsídios, BRASÍLIA, Outubro, 2003.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos Sociais do Campo e a Afirmação do direito á educação: Pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **IN:** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 217, ano 2006, p.302-312, set/dez., Brasília, 2006.

PEREIRA, Ana Cláudia Silva. Lições da Educação do campo: um enfoque nas classes multisseriadas. **IN:** HAGE, Salomão. (Org.). Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. 1ª ed. Belém: Gutemberg, 2005, v. 01, p. 85-113.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. **Formação de Professores: pesquisa, representação e poder.** Autentica: Belo Horizonte, 2000.

SANTOS, Fábio Josué. Por uma escola da roça. **IN:** Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 19, p. 147-158, jan./jun., 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas Negadas e silenciadas no Currículo. **IN:** SILVA, Tomaz Tadeu. Alienigenas na sala de aula. 2º ed. Petrópolis; vozes 1995.

SILVA, Ilsen Chaves; CAMARGO, Arleide Wolff; PAIM, Marilane Wolff. Fênix que Renasce ou “Praga a ser Exterminada”: Escola Multisseriada. **IN:** Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, II. Anais eletrônicos. Brasília: UnB, MST, MEC, et. al, 2008.

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon. Educação Infantil do Campo. 1ª ed. São Paulo; Cortez 2012.