

A produção acadêmica sobre educação do campo no Brasil: currículos e sujeitos demandados

Academic production on rural education in Brazil: the curriculum and subject requested

VÂNDINER RIBEIRO*
MARLUCY ALVES PARAÍSO**



RESUMO – A discussão sobre a valorização da cultura do campo e a introdução de conhecimentos considerados especificamente camponeses nos currículos escolares mobilizou estudiosos(as) que se dedicam a discutir a questão da educação do campo. Essa discussão levanta polêmicas sobre a dicotomia campo-cidade e sobre a necessidade ou não de currículos diferenciados para esse público. Há, por um lado, defesa de que as pessoas do campo precisam de um currículo com conhecimentos específicos, diferente dos demais existentes. Por outro, há quem defenda que é preciso mudar o currículo de todos e não somente o endereçado às pessoas do campo. Este artigo discute o que os estudos sobre educação do campo no Brasil vêm dizendo sobre as questões curriculares; que críticas fazem aos currículos existentes; que demandas relativas ao currículo fazem; e que tipo de formação demanda que seja dada às pessoas que vivem no campo. Analisou-se para isso artigos sobre educação do campo no Brasil em sete revistas de Educação no período de 1987 a 2009 e os trabalhos sobre a temática apresentados na ANPED.

Palavras-chave – currículo; educação do campo; especificidade camponesa

ABSTRACT – The question of valuing rural culture and of introducing what is considered rural knowledge into scholarly curricula has stimulated research regarding education for countryside. The discussion raises controversy about the rural-urban dichotomy and about whether a special curriculum is needed for rural populations. On the one hand, some argue that rural populations require a curriculum that teaches specific information and skills that are different than traditional curricula. Others contend, however, that curricula for all students should be changed, not just in rural areas. This article analyzes the results of studies of education for countryside in Brazil, including their critique of the present curricula, and their recommendations for a curriculum that would be appropriate for rural populations. Articles from seven journals published between 1987 and 2009 dealing with rural education were analyzed, as were presentations on the topic delivered before ANPED.

Keywords – curriculum; education for countryside; rural specificity

“A escola que é oferecida às populações rurais, de modo geral, não atende às suas expectativas” (BELTRAME, 1996, p. 4); “a cultura do meio rural produz uma escola diferenciada” (NEVES, 2007, p. 1-2); as políticas educacionais não têm “preocupação com a realidade do campo, e de suas especificidades” (BATISTA, 2006, p. 5). Tais enunciações presentes em textos sobre educação do campo no

Brasil demandam “um modelo de educação que englobe todos os saberes do seu cotidiano (dos povos do campo) de vida e de trabalho” (PESSOA, 1998, p. 12); “metodologias voltadas para a especificidade do campo” (CARVALHO, 2007, p. 7); e afirmam que “somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo” (CALDART, 2003b, p. 66).

*Mestre em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UFMG (Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil). Coordenadora pedagógica no curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG, pesquisadora do GECC. *E-mail*: <vandiner@gmail.com>.

**Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UFMG (Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil). *E-mail*: <marlucyparaíso@gmail.com>.

Artigo recebido em fevereiro de 2011 e aprovado em abril 2011.

Nesse contexto, especificidade, adequação, mudança, realidade, diferença, são palavras que se repetem na produção acadêmica sobre a educação do e no campo. A discussão sobre a valorização da cultura do campo e a introdução de conhecimentos considerados especificamente camponeses nos currículos escolares mobilizou estudiosos(as) que se dedicam a discutir a questão da educação do¹ campo. Essa discussão levanta polêmicas sobre a dicotomia campo-cidade e sobre a necessidade ou não de currículos diferenciados para esse público. Há, por um lado, defesa de que as pessoas do campo precisam de um currículo com conhecimentos específicos e, por isso, diferente dos demais existentes.² Por outro lado, há quem³ defenda que é preciso mudar o currículo de todos e não somente o endereçado às pessoas do campo.

Este artigo tem como objetivo discutir o que os estudos sobre educação do campo no Brasil vêm dizendo sobre as questões curriculares; que críticas fazem aos currículos existentes; que demandas relativas ao currículo fazem e que tipo de formação demanda que seja dada às pessoas que vivem no campo. A pesquisa que subsidia este trabalho analisou artigos sobre educação do campo no Brasil em sete revistas⁴ de Educação avaliadas como *Qualis A* ou A internacional pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre 1987 e 2009; e os trabalhos sobre a temática apresentados nos Grupos de Trabalhos das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Na seleção dos artigos buscou-se nos títulos e/ou resumos as palavras e/ou conjunto de palavras: Educação Rural, Educação do Campo e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Incluiu-se as publicações cujo conteúdo sabia-se seguramente que tratavam da temática.⁵

Foi traçado como marco da pesquisa o ano 1987, quando foi criado o Setor de Educação do MST, responsável pelas questões pedagógicas das escolas do⁶ Movimento. Tendo em vista que a educação do campo no Brasil foi, inegavelmente, fortalecida pelos movimentos sociais, em especial o MST, essa data foi aqui considerada marcante para a discussão sobre a temática, sem negar, obviamente, que as discussões sobre o tema são anteriores. Dos 103 trabalhos encontrados, nos 22 anos analisados, 58 utilizaram como locus de pesquisa escolas do MST, acampamentos e assentamentos ou materiais produzidos pelo Movimento, representando 59,74% do total analisado. Isso evidencia a força das discussões sobre a educação no MST na produção acadêmica da área.

Este artigo se aterá às discussões sobre currículo produzidas e divulgadas pelos estudos analisados. Currículo compreendido como um espaço que é sempre pensado, planejado e formulado para “modificar alguma

coisa em alguém” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 38), que imprime transformações de maior ou menor duração. No currículo corporifica-se “relações sociais, formas de conhecimento, de saber-poder” (PARAÍSO, 2006, p. 1). Ele está envolvido com a produção de sujeitos e com a *condução da vida* (PARAÍSO, 2006).

Como o currículo passa por uma série de escolhas, nas quais certos conhecimentos começam a fazer parte dele ou são desprezados, é importante problematizar essas escolhas, porque se estará problematizando também as relações de poder que estão imbricadas nesse processo. Assim, é importante verificar, destacar e analisar que lutas têm sido empreendidas em torno do currículo na produção acadêmica sobre educação do campo no Brasil. Este artigo mostra o tipo de conhecimento e de valor que os estudos sobre o tema divulgam, assim como o tipo de sujeito demandado nessa produção acadêmica. Destaca, também, as relações de poder presentes nesse processo. O argumento aqui desenvolvido é o de que, ao tentar atender supostas características próprias do campo, os estudos investigados acabam por divulgar e reforçar a dicotomia campo-cidade, com efeitos importantes nos modos de entender e fazer currículo, assim como nos tipos de posições de sujeito demandadas por esses trabalhos.

O CURRÍCULO ESCOLAR EM QUESTÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO

A linguagem não é a representação da *realidade*, nem é capaz de apreender de forma definitiva os significados. Ela é produtora e definidora da *realidade*. É produtora de sujeitos, de culturas, de diferenças, de igualdade e de desigualdades. Assim, a escrita de tradição iluminista, isenta, neutra e distanciada do mundo social e político, que caracterizou a intelectualidade por vários anos, cede lugar à escrita intencionada e endereçada, na qual o saber dito nos escritos “não paira acima e fora das lutas de poder: é parte integrante e essencial delas” (MARSHALL, 1994, p. 251). Nessa perspectiva, mesmo sabendo que tanto esta escrita, como as aqui analisadas, fazem parte de lutas de poder para a produção de significados, apresentamos aqui escritos sobre questões curriculares nos estudos analisados, para mapear discussões, disputas, embates e perspectivas sobre o currículo que a produção vem divulgando e defendendo.

Muitas publicações sobre o tema levantam questões relativas à problemática das *adaptações e reformulações do currículo*. Justificam isso pela existência de particularidades culturais e de trabalho dos povos do campo e defendem a necessidade de se rever o que deve ser ensinado a eles(as). Dos 103 artigos analisados 14 tomaram o currículo escolar como objeto de análise.⁷

Em outros 28,⁸ o currículo não é o foco central, mas está presente nas discussões a respeito da necessidade de adaptações e reformulações da educação ofertada às pessoas do campo. Nos trabalhos que focam o currículo, a problemática das *especificidades do campo* também está presente. Assim, sem defender a mesma posição sobre a temática das especificidades do campo, 42 trabalhos (43,26%) estão envolvidos nas discussões sobre as *adaptações e reformulações curriculares*. A discussão sobre currículo para a educação do campo é feita em maioria pelos(as) estudiosos(as) da educação do campo e não da área curricular. Isso fica evidente quando verificamos que, no período pesquisado, apenas um trabalho sobre a temática educação do campo foi encontrado no GT de Currículo da ANPEd.⁹ Diante de tais levantamentos passamos às análises propostas.

POR UMA EDUCAÇÃO QUE ATENDA À CULTURA CAMPESINA

Em muitos dos trabalhos estudados¹⁰ reafirma-se a “inadequação dos currículos à realidade dos povos que vivem no campo” (MONTEIRO; NUNES, 2008, p. 1). Neles divulga-se que as escolas do campo demandam “ter suas especificidades respeitadas e tratadas numa perspectiva de inclusão” (BATISTA, 2006, p. 8) e a necessidade de uma educação que “valorize a identidade e a cultura dos povos do campo” (SOUZA, 2008, p. 1098).

Argumenta-se nesses trabalhos que a escola que é oferecida às populações do campo, de modo geral, não atende às expectativas desse povo (BELTRAME, 1996). Por isso, reivindica-se um modelo de educação que respeite “a história e a cultura das populações que habitam o campo” (MONTEIRO; NUNES, 2008, p. 14). Defende-se “que tire de sua experiência de luta e de esperanças os elementos constitutivos do seu processo de construção de conhecimento e de comunicação desse conhecimento” (PESSOA, 1998, p. 12).

Contudo, segundo Pessoa (1998), o poder público vem tomando medidas na contramão dessa *realidade* levando os(as) alunos(as) para escolas da cidade, por ser financeiramente mais viável. Apesar dessa afirmação, outras medidas públicas vêm sendo tomadas em favor da educação do campo, como por exemplo, a criação do *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (PRONERA). Este Programa tem como objetivo geral fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, “utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo” (CARVALHO, 2007, p. 7). Para Cunha (2009, p. 3), “os povos do campo se caracterizam pelo seu jeito peculiar de se relacionarem com a natureza”. Weid (1987) enfatiza que os conteúdos escolares são pouco úteis aos(às)

alunos(as) do campo, por isso é preciso que se adapte e transforme conteúdos e metodologias às especificidades da área rural. A solução, para a autora, está relacionada, sobretudo, à formação específica do(a) professor(a) rural. O currículo escolar – uma construção social, resultado de atos de criação e interpretação (SILVA, 1999a) – é, assim, “território de composições e experimentações; território em que jogamos parte significativa dos jogos de nossas vidas” (PARAÍSO, 2006, p. 11). Portanto, um território de disputa de significados. Assim, ao dizer que um determinado conhecimento é mais ou menos válido para um grupo de pessoas, se está, ao mesmo tempo, demandando certos modos de vida, valores e comportamentos ao grupo.

Ao requerer uma escola que valoriza as atividades da vida cotidiana em seu currículo, há também uma demanda por “priorizar o trabalho como referência privilegiada das práticas educativas” (CALADO, 1998, p. 5). De tal maneira, o trabalho passa a ser compreendido como um princípio educativo com efeito formador, o que problematiza a “homogeneidade cultural tão incrustada no currículo e na escola” (ARROYO, 2003, p. 41).

O trabalho no campo parece ser tomado como característica marcante para definir especificidades dos sujeitos que vivem nesse e desse espaço. A metodologia da Pedagogia da Alternância,¹¹ utilizada pelas Escolas Família Agrícolas (EFAs), é referência importante dessa demarcação, entendida como “uma alternativa bastante adequada para a Educação do Campo” (TEIXEIRA; TRINDADE; BERNARTT, 2008, p. 231), visto que “produz o interesse e a valorização da educação e do espaço rural” (MAGALHÃES, 2004, p. 7, apud TEIXEIRA; TRINDADE; BERNARTT, 2008, p. 235). Nessa direção é que se afirma que as EFAs foram iniciadas devido às insatisfações de agricultores(as) franceses(as) “com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural” (TEIXEIRA; TRINDADE; BERNARTT, 2008, p. 227). Outra característica elencada pelos(as) autores(as) à importância das EFAs é a dificuldade de manter a agricultura familiar “em razão da desmotivação dos jovens camponeses em relação ao ensino urbano” (TEIXEIRA; TRINDADE; BERNARTT, 2008, p. 235).

Na mesma linha de estudo, Di Pierro e Andrade (2009, p. 291) denunciam que as escolas dos assentamentos no estado de São Paulo, por exemplo, dispõem “de poucos meios para enriquecer o currículo e as práticas pedagógicas, cuja referência dominante é a cultura urbana”. Afirmam ainda que os movimentos sociais reivindicam a construção de “uma proposta educacional integrada ao universo cultural do campesinato e ao seu projeto político de transformação social” (DI PIERRO; ANDRADE, 2009, p. 291). Mesmo que haja melhoria

nas condições materiais do estudo, para Di Pierro (2008, p. 2), continua acentuado “o histórico problema da inadequação das bases culturais dos currículos, da organização escolar e das práticas pedagógicas, cuja referência dominante – quando não exclusiva – é a vida urbana”. Como consequência, Di Pierro e Andrade (2009, p. 225) afirmam que a visão dicotômica e hierárquica dos espaços urbano e rural é ressaltada, “mantendo a escola afastada da história, da cultura, do trabalho, do ambiente e dos projetos de mudança política e econômica dos protagonistas da reforma agrária”. Diante de tais afirmações, há que se atentar que, ao demandar um currículo voltado à nomeada cultura campestre e ao tipo de trabalho no campo, pode-se, da mesma forma, reafirmar a dicotomia campo-cidade. Contudo, mesmo que práticas curriculares instituíam determinadas regras, normalizem condutas, o poder aí constituído não cessa de ser questionado, irrompido, escapado, produzindo infinitas possibilidades de posições de sujeito, outros modos de existência e outras significações. Por isso o currículo é também compreendido como uma prática de significação.

Ainda na mesma linha de pensamento, Souza (2008, p. 1090) afirma que os movimentos sociais, sobretudo o MST, “demandam do Estado iniciativas no âmbito da oferta de educação pública e da formação de profissionais para trabalhar nas escolas localizadas no campo”, bem como políticas públicas para a população do campo. A valorização das práticas cotidianas e de trabalho na escola é o ponto para o qual converge parte dos textos analisados, especialmente quando se investigou escolas em acampamentos e assentamentos do MST.

Tais pesquisas¹² sugerem um fazer pedagógico em que as atividades educativas estejam numa constante interação com a prática social e cultural do campo. Objetiva-se com isso vincular a formação dada na escola com as nomeadas necessidades do campo. Monteiro e Nunes (2008) falam da falta de adequação curricular das escolas do campo “em virtude de não efetivarem a conexão do trabalho escolar com o trabalho produtivo” (MONTEIRO; NUNES, 2008, p. 1).

Para Neves (2007), a própria cultura do campo produz, por si só, uma escola diferenciada. Contudo, ainda que se afirme a existência *natural* de uma escola diferenciada, segundo Campos (2006), a cultura do campo não é contemplada pela escola, resultando na insatisfação dos(as) moradores(as) do campo, que dizem não haver “ligação entre o trabalho da escola com a vida – leia-se, à cultura – do lugar” (CAMPOS, 2006, p. 8). Porém, de acordo com Batista (2006, p. 9) há uma tentativa de inclusão da nomeada cultura campestre nos currículos por meio de “políticas curriculares e de escolha e distribuição do material didático-pedagógico que levem em conta a

identidade cultural dos povos do campo”. Sabe-se, no entanto, que as “políticas curriculares fabricam objetos ‘epistemológico’ (que funcionam) como um mecanismo altamente eficiente de instituição e de constituição do ‘real’ que supostamente lhe serve de referente” (SILVA, 1999b, p. 11). Além disso, elas movimentam uma “indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual” (SILVA, 1999b, p. 11).

Diante do desafio de saber quais conhecimentos eleger para o currículo escolar nas escolas do campo, Graciano e Almeida (2006) sugerem que os(as) próprios(as) campestres(as) deveriam opinar. Contudo, apesar das várias demandas por um currículo que atenda às vivências do trabalho e do convívio social no campo, Graciano e Almeida (2006, p. 11) afirmam que a “vida no campo não parece ser o que (todos) planejam para o futuro”. Assim sendo, estamos diante de uma questão básica que se coloca para a teorização curricular, que é: “o que eles ou elas devem saber?” (SILVA, 1999a, p. 14).

Por meio de práticas em sala de aula, Knijnik (1997, 1999, 2003) e Dal Ri e Vieitez (2004) apresentam experiências de adequação dos conteúdos escolares às vivências dos(as) alunos(as). Knijnik (2003) desenvolve uma pesquisa sobre etnomatemática em um assentamento, onde realizou, nas aulas de matemática, atividades que contribuíram com a resolução de um *problema* do cotidiano da comunidade – o cultivo de alface. De acordo com a autora, a pesquisa não tomou como “‘ponto de partida’ para o trabalho pedagógico de sala de aula” (KNIJNIK, 2003, p. 1) as práticas sociais da comunidade. Ao contrário, tais práticas “conformaram seu cerne, em um processo que buscou incorporar, problematizar e transitar entre saberes populares e acadêmicos” (idem). Buscou-se, assim, “construir um processo pedagógico centrado na ‘negociação cultural’” (KNIJNIK, 2003, p. 1). Em outro trabalho, Knijnik (1997) apresenta a prática curricular de cubação da terra, saber aprendido no dia a dia do assentamento. Interessou à autora, “problematizar como esse saber é silenciado no currículo escolar, mesmo nas escolas de assentamento que procuram desenvolver uma proposta de educação popular” (KNIJNIK, 1997, p. 39). Diante do exposto, mesmo que a questão da especificidade do campo no currículo seja a centralidade, pode-se perceber alguns escapes discursivos, quando se afirma uma “negociação cultural” entre saberes populares e acadêmicos.

Já Dal Ri e Vieitez (2004), em pesquisa no Instituto Josué de Castro,¹³ mostram como este adequou as práticas curriculares e pedagógicas aos interesses do MST, sendo sua organização distinta das escolas *oficiais*. Seu currículo básico segue os referenciais da legislação e as disciplinas ministradas referem-se à formação geral e à

administração de cooperativas. Em seu currículo inclui-se a história do MST e faz-se a articulação dos conteúdos com a prática. Para isso, busca-se professores(as) que tenham proximidade com o Movimento. No entanto, os(as) autores(as) criticam essa prática porque a “pedagogia adotada pelo Instituto não exprime a realidade multifacetada e controversa do conjunto formado pelas unidades econômicas do MST, mas exprime o segmento mais avançado dessa realidade” (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 1397). Diante do exposto, não se pode esquecer que as seleções de um currículo fazem parte de um processo de produção de significados, que envolvem relações desiguais de poder entre os diversos grupos sociais. Assim, campo e cidade, bem como os conhecimentos considerados válidos para um e outro espaço, entram em disputa por significados particulares. Significados que, nos trabalhos analisados nesta seção do texto, buscam atender às demandas de adequação de currículos, de criação de novas metodologias de educação, de gestão da escola pela comunidade, de vínculo da escola com o mundo do trabalho e da cultura, de formação de educadores numa nova perspectiva.¹⁴

POR UMA EDUCAÇÃO QUE ATENDA A TODOS(AS)

Práticas de significação estão em funcionamento diante das demandas de um currículo. Criam-se, por meio delas, lutas em torno de diversos significados, gerando resistências, pois se está tentando fixar e prescrever sentidos. Essa tentativa, no entanto, não é passiva. Pelo contrário, é conflituosa, já que “as tentativas de naturalizar o significado, de fechar o processo de significação [...] têm de enfrentar sempre a tendência do significado ao deslizamento, à disseminação [...], sua resistência ao aprisionamento” (SILVA, 1999b, p. 20). Assim sendo, há quem¹⁵ defenda, diferentemente de outros grupos, a existência de uma diversidade cultural nas escolas, como por exemplo, Breitenbach, (2005) e Almeida e Moreira (2005).

Breitenbach (2005) investigou uma escola da fronteira do Brasil com a Argentina explorando a ideia ampliada da fronteira como espaço privilegiado para troca de culturas no currículo. Ela questiona o porquê de, na maioria das vezes, as práticas pedagógicas da extensão rural não reconhecerem a diversidade cultural dos(as) alunos(as). Problematisa, a partir daí, a possibilidade de romper com as práticas colonizadoras da cultura no currículo.

Na mesma linha de discussão, Almeida e Moreira (2005) defendem a criação de um currículo intercultural que não apague ou negue determinadas culturas. Diante disso, acreditam que é necessário “acolher as diversas culturas que se expressam nas instituições escolares;

precisará acolher as histórias de vida, as crenças, os valores e a experiência de alunos(as) e aprender a lidar com as diferenças e os conflitos” (ALMEIDA; MOREIRA, 2005, p. 3). Já Paraiso (1996), quando analisou o confronto entre *roça e cidade* no currículo em ação de uma formação docente, teve como objetivo verificar como “as(os) estudantes da roça são representados(as) no currículo, a tendência do currículo à homogeneização cultural e os elementos de resistência, de conformismo e de poder que se manifestam no interior do confronto” (PARAÍSO, 1996, p. 138). A autora argumenta ainda que a transformação das relações de poder presentes no currículo pode receber contribuições de um multiculturalismo crítico que problematiza as culturas dos grupos silenciados e negados.

Ao analisar práticas vividas e (re)presentadas por sujeitos assentados, Neves e Nascimento (2008) colocam que estes não assumem “o lugar de carente(s), em sua pobreza socioeconômica, tampouco, assume(m) um lugar de sujeito envolto, apenas, em sua riqueza cultural. Nesse estudo, mulheres e homens assentados são apresentados como sujeitos de relações em sua territorialidade” (NEVES; NASCIMENTO, 2008, p. 10). Acredita-se que o sujeito assentado “se constrói em sua relação com ‘o que sabe’ e com ‘o que ainda não sabe’”. Assim, quebra-se com o paradigma “que, segundo Arroyo (1982), orientava as práticas de dar tratamento específico à educação rural” (NEVES; NASCIMENTO, 2008, p. 10).

Há ainda quem¹⁶ suspeite, por exemplo, que a busca por políticas educacionais, pelas adaptações curriculares e das demais práticas escolares às peculiaridades locais, pode resultar no acirramento da dicotomia campo *versus* cidade (FONSECA, 1989; CAMPOS, 2001). Criar-se-ia, assim, posições binárias para demarcar fronteiras rígidas que produzem um lugar onde existe, de um lado, um conjunto de valores, regras e situações desejáveis e positivas, e de outro lado, o seu oposto, o polo negativo, “os excluídos do sistema” (REALI, 1996, p. 2). A “política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros” (SILVA, 1999b, p. 11).

Sobre esse ponto, Fonseca (1989) diz que, em curto prazo, políticas educacionais de ação aleatória e imediatistas reforçam as diferenças culturais e regionais, respondendo aos interesses políticos. Em longo prazo, expõe que, se aumentaria a dificuldade de romper com as especificidades regionais, rurais e urbanas, distanciando-se da ideia de uma escola que atenda a todos(as). Campos (2001), por sua vez, defende que as políticas educacionais que insistem em tratar a educação do campo como área específica, “propondo como saída a adaptação dos programas, conteúdos e cartilhas à especificidade cultural

e à satisfação das necessidades básicas das ‘populações carentes’ do campo” (CAMPOS, 2001, p. 4) devem ser colocadas sob suspeita.

É nesse sentido que Paraíso (1996), ao mostrar a cultura do campo como um campo de silêncio do currículo escolar da formação docente, defende que é necessário mudar o currículo ofertado a todos(as) e não somente aquele ofertado às pessoas do meio rural. A autora defende que é preciso incorporar a cultura do campo nos diversos currículos para promover a valorização das diferentes culturas e o diálogo entre as diferenças nos currículos escolares, tanto da cidade como do campo (PARAÍSO, 1996). Aliada à discussão da multiplicidade de culturas, Lenzi (2005) coloca que as escolas do MST correm “o risco de absolutizar e confinar saberes numa única concepção, solidificando-se de maneira dogmatizada” (LENZI, 2005, p. 13). Segundo ela, a prática dogmatizada estaria “inibindo possibilidades de escolhas e rechaçando o reconhecimento de que, nos espaços de relação para além do Movimento, também se produzem diferentes significações” (LENZI, 2005, p. 13). As escolhas de um currículo não são aleatórias ou desinteressadas, elas travam “negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados” (SILVA, 1999b, p. 22). Assim, definir quais conhecimentos devem ou não fazer parte do currículo será sempre uma disputa conflituosa.

Não foi sem razão que Silva Júnior e Menezes (2009), pesquisando o significado da escola para jovens estudantes do período noturno no meio rural, concluíram que a escola é composta por “diferentes culturas, diferentes necessidades e dificuldades e possibilidades [...]. Faz parte desse espaço escolar a pluralidade cultural: diferenças étnicas, raciais, regionais, religiosas, étárias, sexuais, de gênero e de classe social” (SILVA JÚNIOR; MENEZES, 2009, p. 11). Os autores completam dizendo que “as fronteiras que antes delimitavam o precário do campo com o do conforto do urbano, o homem da roça e o homem da cidade, o ignorante dos civilizados, etc., já se encontram num processo considerável de desconstrução e, portanto, não faz mais sentido” (SILVA JÚNIOR; MENEZES, 2009, p. 4). Nesta mesma linha, Ribeiro (2008), quando estuda a Pedagogia da Alternância na educação do campo, alerta que a dicotomia “cidade-campo é essencial à manutenção das relações sociais de produção capitalista” (RIBEIRO, 2008, p. 42). Dessa forma, a autora sugere que é preciso superar tais relações e inventar uma nova educação.

Fazendo parte do conjunto de textos que problematiza criticamente os discursos que divulgam a necessidade de adequação curricular às especificidades campesinas,

encontramos quem procura mostrar “como o campo da educação rural constituiu-se num dispositivo que desenvolveu um minucioso esforço de governo sobre a população rural” (WESCHENFELDER, 2004, p. 1), por meio do currículo. Segundo a autora, as revistas¹⁷ por ela analisadas (1950-1970), material pedagógico para orientar a educação rural, acabavam por regrar práticas e constituir modos de ser e de agir dos(as) escolares, tanto das crianças, como dos docentes. As revistas foram tomadas como um conjunto de textos culturais que “inventou verdades sobre um jeito de ser rural e, sobretudo, sobre um modo de ser escolar rural, prescrevendo o que a escola rural deveria ser” (WESCHENFELDER, 2004, p. 3).

As demandas por reformulações e adaptações curriculares não são uma invenção dos últimos anos. Pelo contrário, fazem parte da construção histórica da educação do campo, que parece, por vezes, não ter considerado como os sujeitos do campo se nomeiam e como caracterizam o espaço onde vivem. Por isso, as verdades divulgadas sobre o modo de ser campestino(a) mostram conflitos quando se pergunta a eles(as) sobre seus anseios, como demonstra Campos (2008), ao procurar compreender a *cultura caipira*, em São Paulo, por meio do livro do antropólogo Emílio Willems, que data de 1947.

Campos (2006, p. 10) divulga, em outro trabalho, que mesmo defendendo-se a existência de uma diferença cultural no campo, “os pais e alunos também não desejam um conteúdo diferente” da cidade nas escolas do meio rural. Um ensino diferente poderia condená-los(as) a viver dentro de determinadas fronteiras culturais, diz o autor. Diante disso, ele fala da necessidade de um multiculturalismo que não transforme a diferença em desigualdade. É nesse sentido que vale lembrar que a “diferença nunca é apenas e puramente diferença, mas também e fundamentalmente hierarquia, valoração e categorização” (SILVA, 1999b, p. 26). Porém, mesmo criticando o tipo de escola ofertada nas áreas rurais, os(as) moradores(as) do campo, como mostra Ribeiro (2001, p. 32) em suas análises, eles(as) “não veem outra alternativa se não a de instruir os filhos para que escapem à sina da agricultura”. A escola, pelo lugar privilegiado que ocupa em nossa sociedade, continua divulgando conhecimentos que exercem mais poder.

Muitos caminhos foram traçados pela produção acadêmica sobre educação do campo e currículo aqui analisados. Há entre eles encontros e aproximações, assim como conflitos e afastamentos, que desenharam um jeito de se construir e de se pensar os currículos das escolas do campo, bem como um jeito de ser do campo. Assim, as práticas curriculares instituem diferenças, edificam hierarquias culturais, circunscrevem e demandam determinados tipos de sujeito.

POSIÇÕES DE SUJEITO DEMANDADAS NOS TRABALHOS ANALISADOS

Encontramos nessa produção pelo menos duas vertentes de pensamento sobre os currículos das escolas do campo. Por um lado há um conjunto de artigos,¹⁸ no qual se defende a necessidade de modificar os currículos das escolas do campo, adequando os conhecimentos e os valores neles divulgados às nomeadas peculiaridades da vida campesina. Seria assim preciso ter uma *escola diferente* para os(as) moradores(as) do campo, justamente por se afirmar que eles(as) possuem um modo diferenciado de vida e de trabalho, uma cultura diferente. Os(as) autores(as) justificam tal posição dizendo que só assim a cultura campesina será valorizada. Por outro lado, outro grupo¹⁹ afirma que as adaptações que concebem um currículo específico para essa população podem acabar por favorecer o processo de exclusão dos povos do campo. A segregação cultural seria aguçada quando se cria uma escola diferenciada para o campo e outra para a cidade. Assim sendo, defende-se a existência de uma escola de qualidade para todos(as), na qual as diferenças culturais sejam respeitadas e trabalhadas, independente de onde se situa a escola. Defende-se, ainda, que o currículo da escola, tanto do campo como da cidade, contemple as diversidades culturais que o constitui.

Cardart (2003a), apesar de defender necessidade de adequação dos conteúdos escolares às necessidades dos alunos, pondera que “não existe um modelo ou um tipo de escola que seja próprio para um grupo ou outro, ou que seja revolucionário em si mesmo” (p. 63). Para ela, “a escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais” (CALDART, 2003a, p. 66). Apesar das disputas existentes na produção acadêmica sobre currículo e a educação do campo, consideramos que, no seu conjunto, acabaram por criar e divulgar um jeito de ser campesino(a), que demanda um determinado tipo de currículo para ser ofertado a esse público e certos tipos de posições de sujeito que têm efeitos produtivos sobre os sujeitos campesinos.

Ao se definir que é preciso criar maneiras diferentes de fazer o currículo das escolas do campo, de repensar as práticas pedagógicas, de eleger novos conteúdos, de estabelecer novas relações com os conhecimentos e as culturas, para criar uma aproximação entre a escola e as características nomeadas como típicas do campo, está-se definindo modos de ser e de se comportar para as pessoas que nele vivem. Define-se formas adequadas de trabalhar e de ser parte de *uma cultura*. Tudo contribui para produzir e divulgar uma determinada posição de sujeito: a *posição de sujeito campesino*. Estabelece-se, assim, um jeito de ser do campo, que tenta enquadrar as pessoas que

vivem naquele espaço em determinadas características, com um modo de ser e se comportar. Posições de sujeito são aqui entendidas como posições discursivas, “as que literalmente constroem o sujeito, na mesma operação em que lhe atribuem um lugar discursivo” (LARROSA, 2004, p. 66).

Essa produção discursiva busca uma “consistência cultural interna” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001) para o grupo, que poderia supor que “cada sujeito adquire identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação, como se por acaso as culturas se estruturassem independentemente de relações de poder e hierarquia” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 127). Ao nomear particularidades que marcam o sujeito do campo, contribui-se para produzir e divulgar as marcas usadas para nomeá-lo, caracterizá-lo e descrevê-lo. Posições de sujeito são solicitadas, demandadas, definidas e produzidas. Afinal, o sujeito é o resultado de atos de criação linguística, fabricados no contexto de relações sociais e culturais (SILVA, 2000).

É importante destacar que essas marcas, descrições e relações são construídas em relações de poder, cuja posição binária campo-cidade funciona como categoria importante para nomear e opor mundos e, portanto, os sujeitos de cada um deles. Define-se, assim, o que é característica de cada grupo, o que é desejável e indesejável, o que é certo e errado. Ao se definir o que é tipicamente do campo também se demanda um tipo de sujeito do campo.

A própria nomeação campesino(a), que aparece em certos textos analisados, já merece atenção, pois essa é uma forma de nomear as pessoas do campo, sobretudo como um conceito sociológico e acadêmico²⁰ (STEDILE; FERNANDES, 2005). Stedile e Fernandes (2005, p. 31) explicam que o “homem do campo se define como agricultor, trabalhador rural ou como meeiro, arrendatário”. Pode-se dizer que se está elaborando uma concepção de pessoa que vive no campo, esquadrinhando seu modo de ser e de viver. O(a) campesino(a) é, usualmente, caracterizado(a) como um sujeito singular e diferente dos sujeitos da cidade, por ter naturalmente *uma* cultura com interesses ligados à terra, ao lugar onde vive. No entanto, é certo que os *pertencimentos* a grupos “não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos por toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis” (BAUMAN, 2005, p. 17). Dessa forma, a possibilidade de pertencermos a uma única “comunidade de ideias e princípios” (BAUMAN, 2005) é quase inexistente.

Ao nomear, classificar e distinguir o sujeito do campo, aciona-se processos de subjetivação constituídos para produzir, estimular e administrar subjetividades, “moldando desejos, buscando maximizar as capacidades intelectuais” (ROSE, 1999, p. 34). Isso não significa que as relações entre poder e subjetividade estejam

“confinadas às relações de constrangimento ou repressão da liberdade do indivíduo” (ROSE, 1999, p. 34). Pelo contrário, é fundamental que os indivíduos estejam livres para escolher (ROSE, 1999). O processo de subjetivação é, nesse sentido, a “modificação dos limites que nos sujeitam, para nos reconstruir com outras experiências, com outra delimitação” (DOMÈNECH; TIRADO; GÓMEZ, 2001, p. 130).

Na construção de um estilo peculiar de vida propaga-se que “o aluno da zona rural tem que ser visto, portanto, não como um estudante que trabalha, mas um trabalhador que estuda” (PESSOA, 1998, p. 11). O trabalho é apontado com um valor diferente para esse povo, pois faz parte da maioria das etapas de suas vidas – da infância à velhice. Mesmo sendo proibido no Brasil, “o trabalho infantil é praticado entre as famílias com renda insuficiente para garantir o seu sustento” (BATISTA, 2007, p. 5). Assim, “a infância tem curta duração” (WEID, 1987, p. 24), pois começa a fazer parte do mundo do trabalho muito cedo, tornando essas crianças culturalmente diferentes das da cidade (WEID, 1987). O trabalho durante a infância, tomado como ajuda aos pais e mães, é, nesse contexto, considerado constituidor de uma característica da *cultura campesina*.

A população do campo é, nesse sentido, significada como de “uma classe subordinada”, a que a cidadania é negada. Para ela é oferecida escolas precárias, sem condições materiais, professores despreparados (FONSECA, 1989). Esse povo é nomeado de *excluído* e *oprimido* (ARROYO, 2003; BATISTA, 2007; REALI, 1996), mas também é formado de sujeitos que constroem saberes, que possuem valores distintos e uma cultura diferenciada. São vistos também como sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizado, em formação (ARROYO, 2003, p. 34). Defende-se que os(as) camponeses(as) são “sujeitos de história e de direitos” (BATISTA, 2007, p. 8), com cultura e modo de viver específicos.

Demanda-se nos textos analisados não apenas um tipo de sujeito do campo, mas também um tipo de currículo para ele. O currículo carrega ao menos “implicitamente, alguma noção de subjetivação e de sujeito: ‘quem nós queremos que eles e elas se tornem?’; ‘o que eles e elas são?’” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 38). A constituição do currículo do campo conta ainda com denúncias que podem ser capturadas nos textos analisados. Denuncia-se que a cultura do campo é marcada, por um lado, “por uma visão idealizadora” (NEVES, 2007), como um espaço bucólico, depositário de tradições e relações solidárias (GRACIANO; ALMEIDA, 2005; CAMPOS, 2006), enquanto a cidade é lugar poluído, destruidor de tradições e sem relações solidárias. Por outro lado, a cultura do campo é apresentada de maneira depreciativa – espaço

de pobreza, atraso e ignorância – enquanto a cidade é – moderna, sábia e rica (NEVES, 2007). Denuncia-se, ainda, que os(as) camponeses(as) são tratados(as) como parte de “populações carentes” (CAMPOS, 2001, p. 4), como pessoas desinformadas e ligadas exclusivamente ao trabalho braçal (ALMEIDA, 2005).

As caracterizações não param aí. Há quem associe a cultura camponesa aos “afazeres do roçado, da casa, do cuidado com a plantação, com os animais” (BATISTA, 2007, p. 3). Às mulheres do campo dizem caber “o cuidado com os filhos, no fazer o alimento, no cuidar da horta” (BATISTA, 2007, p. 3). Divulga-se um arquétipo do que é *ser* camponês(a). Para Reali (1996, p. 3), é comum que a vida rural “seja *lembrada* de maneira homogênea, idealizada e saudosista, a partir de concepções preestabelecidas”. Essas *marcas* produtoras de um jeito de ser do campo são tomadas como exclusivas desse povo, como características peculiares à sua existência. Estão também associadas a modelos de discriminação e diferenciação social. Parece-nos que um sujeito obtuso é criado. Falta nitidez nos seus contornos. Ele não está bem delineado, escapando à tentativa de uma caracterização definida, coerente e única do sujeito do campo. Há um mosaico da figura camponesa, composto de posições de sujeito fluidas, em vez de uma única *posição de sujeito*: a *posição de sujeito camponês*.

Acredita-se que “os menos favorecidos [os(as) camponeses(as)] não conseguem adaptar-se à escola, já que nela seus valores e saberes não são aceitos nem validados” (ALMEIDA, 2005, p. 1). A eles(as) se oferece uma escola pública rural “limitada e precária” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 79). Estudos argumentam que “a realidade tem mostrado que as crianças aprendem muito pouco depois de vários anos na escola. E o pouco que aprendem é rapidamente esquecido” (WEID, 1987, p. 21). Justifica-se tais características de aprendizado culpabilizando a educação escolar – que ignora ou cala as diferenças culturais e reforça as desigualdades (ALMEIDA, 2005).

A suposta coesão de uma *posição de sujeito camponês* parece ser refutada em outras enunciações. Os hábitos campestres são mostrados como em transição, passando, por vezes, a ser mais citadinos. Coloca-se que “a tradição já não interessa ao jovem camponês, que agora deseja acompanhar o ritmo e os valores modernos” (GRACIANO; ALMEIDA, 2006, p. 7). Entre os(as) camponeses(as) assentados(as), por exemplo, “a preocupação em fixar os filhos no campo pode expressar a vontade de preservar um sonho que se tornou realidade – a conquista da terra” (GRACIANO; ALMEIDA, 2006, p. 11). Para fortalecer a tentativa de enraizamento à terra, parece que há vontade dos(as) moradores(as) do campo de que a escola assuma, junto à comunidade, “a responsabilidade pela reflexão

de seus valores e a manutenção das tradições que dá personalidade a essa gente” (CAMPOS, 2006, p. 5). A escola é, então, desejada como instrumento de divulgação de valores e de organização política (CAMPOS, 2006; WEIDE, 1998).

Além disso, os modos de aprender das pessoas do campo são um tema que perpassa as verdades produzidas nos artigos analisados. Os(as) camponeses(as) são apresentados(as) como dotados(as) de saberes construídos ao longo da vida, gestados, inclusive, na luta pela terra. Diz-se que possuem saberes produzidos historicamente, gerados em suas “práticas produtivas e políticas, tendo em vista que esses saberes têm especificidades em virtude das diversificadas condições de vida e trabalho” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 80). Sobre essa questão coloca-se que os povos do campo têm “lógicas tidas como marginais às lógicas do saber escolar, do pensar científico e do intervir político” (ARROYO, 2003, p. 43). Na mesma direção sustenta-se que eles(as) têm uma *outra* forma de entender a matemática, por exemplo, diferente da produzida pela academia e, portanto, “não legitimada socialmente” (KNIJNIK, 1997, p. 39). Para Weid (1987, p. 22), os sujeitos do campo têm inclusive “códigos linguísticos próprios”. Reforça-se, assim, a existência de *uma* possível *cultura camponesa*.

A busca por uma conformação para os modos de ser camponeses(as) parece não cessar. Afirma-se que as escolas tradicionais costumam não ter lugar para os sujeitos do campo, “porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar” (CALDART, 2003b, p. 63). Diz-se, também, que os interesses das populações do campo passam por um círculo vicioso: “sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo” (CALDART, 2003b, p. 66). Isso configura uma situação social de exclusão, na qual “as pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de ‘muitas letras’” (CALDART, 2003b).

É certo que verdades distintas estão sendo fabricadas sobre as pessoas que vivem no campo. A verdade é “produzida em conexão com o poder, como uma construção discursiva, como um efeito de articulação poder-saber” (PARAÍSO, 2007, p. 55-56). É nessa articulação que se criam “regimes de verdade”, ou seja, discursos que passam a circular como verdadeiros (FOUCAULT, 2007). Nesse sentido, como afirma Paraíso (2007, p. 56), “se o poder opera em conexão com a verdade e esta só existe em relações de poder, então todos os discursos podem ser vistos como parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade”. É evidente que temos na produção acadêmica sobre currículo e educação do campo uma luta por produção de verdades sobre os sujeitos camponeses,

com importantes efeitos sobre como eles são vistos e como se veem. Contudo, as qualificações atribuídas aos sujeitos do campo nos artigos analisados incitam relações de forças, muitas vezes opostas. Uma *posição de sujeito camponês* indivisível não pode ser delineada, ainda que demandada, pois a produção dessas posições não é estável e nem garantida. Não sendo estáveis, as posições de sujeito podem ser (des)feitas infinitamente ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo recebeu diferentes ênfases no decorrer de sua história. Como nos mostra Weschenfelder (2004), nos anos de 1950 e 60 o foco sobre as escolas rurais estava voltado à construção de um currículo *modernizador*. Nos anos 70 não foi diferente. Depois dos anos 1980, os estudos sobre educação do campo se caracterizaram “por uma preocupação cada vez maior em discutir o problema da educação rural da perspectiva da população a que se destina” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 1). Isso se deu pela maior organização política dos(as) trabalhadores(as) rurais que começaram a reivindicar direitos, dentre eles, uma educação de qualidade voltada para seus interesses. Assim, a educação sai do plano de desenvolvimento do país e torna-se reivindicação de um grupo social (DAMASCENO; BESERRA, 2004). A educação rural recebe, inclusive, uma nova nomenclatura: educação do campo.

Enquanto reivindicação de um grupo – os povos do campo – a educação do campo ganhou visibilidade e possibilidade de mudanças. Dentre essas mudanças se destacam as adaptações curriculares que objetivam aproximar os conteúdos escolares das atividades de trabalho e culturas camponesas. Ainda que essa abordagem necessite ser problematizada, não se pode negar a sua importância para desnaturalizar os critérios usados para justificar as escolhas dos conhecimentos e valores trabalhados nas escolas. Também foi importante pôr em pauta a valorização de outras culturas e a desconstrução das significações vigentes em certas relações sociais de poder. Chamamos a atenção de que é preciso tomar as propostas de novos projetos como possibilidades sem glorificá-las, pois “elas não são automaticamente ‘boas’” (SILVA, 2002, p. 13), por serem contra-hegemônicas. É importante fazer mais que descrições e investir nas análises desses materiais.

Em síntese, tentamos mostrar que os textos analisados apresentaram demandas ora por tentativas de adaptações e modificações curriculares a partir de propostas *alternativas* de educação, ora por discussões teórico-metodológicas sobre qual seria o melhor currículo. Percebemos também que, ao sugerir modificações para o currículo, buscou-se,

às vezes, uma *essência* do que é ser campesino(a). Isso, por sua vez, demandou características que são tomadas como *naturais*, predeterminadas e inegociáveis. Encontramos também autores(as) que problematizaram a tentativa de aprisionamento a *uma posição de sujeito campesino*, bem como a questão de uma escola diferenciada para esse público. Acreditamos que estamos em um terreno que não é absoluto e natural. Falamos de um sujeito que é constituído, histórica, social e culturalmente num terreno questionável, variável e em disputa.

Os estudos que buscam marcas de especificidade para os povos do campo demandam um certo modo de ser campesino(a), acabando por reforçar a dicotomia campo-cidade. O problema não é a diferença cultural, mas a desigualdade com que esta é trabalhada nos currículos. Talvez, o que seja importante não é criar um currículo específico, mas pensar em um currículo que encontre “pontos de contato entre as culturas” (SILVA, 1995, p. 196). É preciso questionar a forma como os currículos, do campo e da cidade, têm sido produzidos. Que conhecimentos foram considerados válidos? Que valores receberam *status* de verdade? Que culturas estão sendo valorizadas? Talvez valha investir na possibilidade de “identidades de fronteira” (SILVA; MOREIRA, 1995), já que essas não são fixas, mas temporárias e mutáveis, sabidamente produzidas em relações sociais de poder.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. de C.; MOREIRA, M. C. Educação intercultural e formação de professores(as): uma experiência em assentamento rural. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., Caxambu, 2005.
- ARROYO, M. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.
- AZEVEDO, A. A. de. Traçando caminhos e descaminhos de um processo de educação no meio rural: reflexões a partir de uma experiência do PRONERA no Rio Grande do Norte. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25., Caxambu, 2002.
- BATISTA, M. do S. X. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., Caxambu, 2006.
- _____. A educação popular do campo e a realidade camponesa. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., Caxambu, 2007.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BELTRAME, S. A. B. P. Professores das escolas de assentamento e a construção da prática pedagógica. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 19., Caxambu, 1996.
- BREITENBACH, M. T. B. A cultura nas práticas de extensão rural desenvolvidas pela Emater-RS/ASCAR no RS. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., Caxambu, 2005.
- CALADO, A. J. F. Educação popular nos movimentos sociais no campo: potencializando a relação macro-micro no cotidiano como espaço de exercício da cidadania. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 21., Caxambu, 1998.
- CALDART, R. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003.
- _____. A escola do campo em movimento. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003a.
- CAMPOS, E. P. M. O ensino rural: uma discussão das especificidades. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., Caxambu, 2001.
- CAMPOS, J. T. de. A relação entre a escola rural e a cultura caipira. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., Caxambu, 2006.
- _____. A contribuição de uma pesquisa para a compreensão da cultura caipira. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., Caxambu, 2008.
- CARVALHO, S. M. G. de. A construção de parcerias e a educação de jovens e adultos no campo: uma análise a partir do PRONERA/UFC (1998-2002). REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., Caxambu, 2007.
- CORAZZA, S.; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CUNHA, M. Educação do campo: estudo da escola pública dos ilhéus de ilha rasa, litoral norte do paraná. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., Caxambu, 2009.
- DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A educação do Movimento dos sem-terra: Instituto de Educação Josué de Castro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1379-1402, set./dez. 2004.
- DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.
- DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da pesquisa nacional de educação na reforma agrária. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., Caxambu, 2008.
- _____; ANDRADE, M. R. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. **Rev. Bras. Educ.**, v. 14, n. 41, p. 246-257, 2009.
- DOMÈNECH, M.; TIRADO, F.; GÓMEZ, L. A dobra: psicologia e subjetivação. In: SILVA, T. T. da. **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel**. Tradução de Semíramis G. da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.
- FONSECA, M. T. L. Escolarização das populações rurais na nova LDB. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG, n. 9, jul.1989. p. 18-21
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- GRACIANO, M. R. da S.; ALMEIDA, C. M. de C. Produção de conhecimento em língua portuguesa com saberes do cotidiano e da tradição do campo. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., Caxambu, 2006.

- KNIJNIK, G. As novas modalidades de exclusão social: trabalho, conhecimento e educação. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr. 1997, n. 4. p. 35-42.
- _____. Etnomatemática e educação popular na atividade produtiva de um assentamento do movimento sem-terra. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 22., Caxambu, 1999.
- _____. Currículo, etnomatemática e educação popular: um estudo em um assentamento do movimento sem terra. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 96-110, jan./jun. 2003.
- KOLLING, E. J. et al. **Educação: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 4).
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes; 2004. p. 35-86.
- LENZI, L. H. C. Significações da prática docente retratadas por educadores de jovens e adultos do MST. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 28., Caxambu, 2005.
- MONTEIRO, A. L.; NUNES, C. do S. C. Modelos formativos e dificuldades vividas na formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 31., Caxambu, 2008.
- MORAES, M. S. M. de. Escola “uma terra de educar”: a proposta educativa dos movimentos sociais no campo. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 20., Caxambu, 1997.
- MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 21-34.
- SILVA JÚNIOR, A. F. da.; MENEZES, L. D. de D. Ambiente escolar noturno e seus significados para os jovens. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 32., Caxambu, 2009.
- NEVES, E. D. O trabalho de professores em contexto rural: uma investigação. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 30., Caxambu, 2007.
- NEVES, J. D. de V.; NASCIMENTO, I. P. As representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes que buscam na escola para os seus projetos de vida. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 31., Caxambu, 2008.
- PARAÍSO, M. A. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. **Revista Educação e Realidade**, UFRGS, v. 1, n. 1, p. 135-157, 1996.
- _____. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 26., Poços de Caldas. Anais. Rio de Janeiro: ANPEd, 2003. p. 1-15.
- _____. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.
- _____. Currículo e aprendizagem: relações de gênero e raça na escola. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO**, 7. Gênero e preconceitos. 28-30 ago. 2006 – UFSC.
- _____. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação**. Chapecó: Argus, 2007.
- PESSOA, J. de M. Aprender e ensinar no cotidiano de assentados rurais em Goiás. **REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd**, 21., Caxambu, 1998.
- REALI, N. G. Colonos(as) migrantes no currículo escolar: presença ausente. **REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd**, 19., Caxambu, 1996.
- RIBEIRO, M. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental: desafios à educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, v. 1, n. 17, p. 20-39, 2001. maio/jun./jul./ago. 2001.
- _____. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 27-45, 2008.
- ROCHA, M. I. A. “O caderno dela era só terra vermelha”. Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 28., Caxambu, 2005.
- _____. Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 26., Caxambu, 2003.
- ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 30-45.
- SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.
- _____. **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.
- _____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz T. da Silva por Luís A. Gandin. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 5-14, jan./jun. 2002.
- STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- SOUZA, M. A. Pesquisa em educação e movimentos sociais do campo. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 31., Caxambu, 2008.
- TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. de L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 227-242, 2008.
- WEID, N. F. von. Buscando caminhos para a educação rural: a criança do campo e seu aprendizado na vida. **Educação em Revista**, UFMG, n. 5, jul. 1987. p. 20-26.
- WEIDE, D. F.; FARIA, N. O processo educativo em acampamentos de reforma agrária. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 21., Caxambu, 1998.
- WESCHENFELDER, N. V. Uma história de governo e de verdades: educação rural no RS (1950-1970). **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 27., Caxambu, 2004.

NOTAS

- ¹ Na I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (Luziânia/GO – 27 a 30/07/1998), decidiu-se utilizar a expressão *escola do campo*, argumentando que “não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com o projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (KOLLING et al., 2002, p. 19). Assim, utilizaremos a nomenclatura educação do campo mesmo quando tratada como educação rural nos trabalhos.
- ² Ver por exemplo: Beltrame, 1996; Batista, 2006; Neves, 2007; Monteiro e Nunes, 2008.
- ³ Ver por exemplo: Paraíso, 1996; Campos, 2001; Lenzi, 2005.
- ⁴ São elas: *Cadernos de Pesquisa, Currículo Sem Fronteiras, Educação em Revista, Educação & Pesquisa, Educação & Sociedade, Educação & Realidade e Revista Brasileira de Educação*.
- ⁵ Esse tipo de procedimento tem sido adotado em pesquisas realizadas por Paraíso (2003 e 2004).
- ⁶ Será usada a descrição de escola *do* MST para as escolas que atendam aos integrantes do Movimento. Vale ressaltar que todas as escolas existentes em acampamentos e assentamentos são públicas.
- ⁷ Weid, 1987; Reali, 1996; Paraíso, 1996; Knijnik, 1997, 1999 e 2003; Weschenfelder, 2004; Dal Ri e Vieitez, 2004; Breitenbach, 2005; Almeida e Moreira, 2005; Campos, 2006; Graciano e Almeida, 2006; Batista, 2007; Monteiro e Nunes, 2008.
- ⁸ Fonseca, 1989; Beltrame, 1996; Moraes, 1997; Calado, 1998; Pessoa, 1998; Weide e Faria, 1998; Ribeiro, 2001 e 2008; Campos, 2001; Azevedo, 2002; Arroyo, 2003; Caldart, 2003a e 2003b; Rocha, 2003 e 2005; Damasceno e Beserra, 2004; Lenzi, 2005; Batista, 2006; Carvalho, 2007; Neves, 2007; Campos, 2008; Souza, 2008; Teixeira, Trindade e Bernhardt, 2008; Neves e Nascimento, 2008; Di Pierro, 2008; Di Pierro e Andrade, 2009; Menezes e Silva Júnior, 2009; Cunha, 2009.
- ⁹ Ressalta-se que nem sempre os títulos e resumos colaboraram para com a identificação do objeto da pesquisa, o que pode resultar na exclusão, não intencional, de algumas produções.
- ¹⁰ Weid, 1987; Beltrame, 1996; Moraes, 1997; Knijnik, 1997, 1999 e 2003; Calado, 1998; Pessoa, 1998; Weide e Faria, 1998; Azevedo, 2002; Caldart, 2003a e 2003b; Arroyo, 2003; Rocha, 2003 e 2005; Damasceno e Beserra, 2004; Dal Ri e Vieitez, 2004; Graciano e Almeida, 2006; Batista, 2006 e 2007; Carvalho, 2007; Neves, 2007; Campos, 2008; Souza, 2008; Teixeira, Trindade e Bernhardt, 2008; Di Pierro, 2008; Monteiro e Nunes, 2008; Di Pierro e Andrade, 2009.
- ¹¹ O preceito da Pedagogia da Alternância é o de *a vida no campo também ensina*. Em síntese, essa é uma proposta usada em áreas rurais para mesclar períodos em regime de internato na escola com outros em casa, no qual os(as) alunos(as) colocam em prática o que aprenderam na sua formação profissional.
- ¹² Batista, 2006 e 2007; Azevedo, 2002; Weide e Faria, 1998; Weid, 1987; Moraes, 1997; Rocha, 2005; Teixeira, Trindade e Bernhardt, 2008; Di Pierro e Andrade, 2009; Di Pierro, 2008.
- ¹³ Escola que atende aos integrantes do MST em Veranópolis/RS.
- ¹⁴ Weide e Faria, 1998; Weid, 1987.
- ¹⁵ Fonseca, 1989; Reali, 1996; Paraíso, 1996; Campos, 2001; Ribeiro, 2001; Weschenfelder, 2000 e 2004; Almeida e Moreira, 2005; Breitenbach, 2005; Lenzi, 2005; Campos, 2006; Ribeiro, 2008; Neves e Nascimento, 2008; Menezes e Silva Júnior, 2009;
- ¹⁶ Fonseca, 1989; Reali, 1996; Campos, 2001; Ribeiro, 2001 e 2008; Weschenfelder, 2004; Paraíso, 1996; Almeida e Moreira, 2005.
- ¹⁷ *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* – Seção Educação Rural.
- ¹⁸ Ver por exemplo: Batista, 2006 e 2007; Weide, Faria, 1998; Weid, 1987 e 1998; Rocha, 2005; Arroyo, 2003; Calado, 1998; Pessoa, 1998; Beltrame, 1996; Neves, 2007.
- ¹⁹ Ver por exemplo: Fonseca, 1989; Reali, 1996; Campos, 2001; Ribeiro, 2001; Weschenfelder, 2004; Breitenbach, 2005; Paraíso, 1996; Almeida, Moreira, 2005.
- ²⁰ Aqui também utilizamos a nomenclatura campesino(a) por ser uma forma acadêmica já admitida de nomear os povos do campo.