

## **CURRÍCULO E ALFABETIZAÇÃO: um diálogo com a educação do campo**

### **CURRICULUM AND ALPHABETIZATION: A DIALOG WITHIN THE EDUCATIONAL FIELD**

**Rui G. M. Mesquita**

**Carolina Figueiredo de Sá**

**Telma Ferraz Leal**

---

#### **Resumo**

Refletimos sobre a articulação entre os direitos de aprendizagem previstos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a dimensão formativa da educação. Que tipos de lógicas curriculares estimulam a construção de um cotidiano escolar aberto ao diálogo com processos societários em curso no campo? Os direitos fundados na aprendizagem da leitura e da escrita ferem o princípio da autonomia das escolas do campo? Sob que perspectiva deveríamos dialogar com os ditos direitos? Essas são questões sobre as quais nos debruçamos no presente artigo. Defendemos a escola como polo aglutinador de intencionalidades formativas; espaço de articulação entre ensino, memória e trajetória de vida. Observamos, entretanto, que os projetos pedagógicos dos movimentos sociais do campo se materializam num espaço escolar apenas formalmente aberto ao acolhimento da diferença. Por fim, ampliando a discussão para as escolas urbanas, concluímos que os movimentos ontológicos de emergência de subjetividades coletivas devem ser o centro de fazeres educativos interessados em favorecer *direitos* que ainda precisam ser aprofundados: de narrarmos nossas próprias histórias; alimentarmos criticamente nossos gostos e valores; construirmos opções estéticas que nos tornem potentes; articularmos esses conhecimentos e valores a estratégias de reprodução de nossas vidas que valorizem o trabalhador e não o capital.

#### **Palavras-chave**

Direitos de aprendizagem. Currículo. Educação do Campo.

---

#### **Abstract**

We have focused on the articulation between learnship rights stated in the National Agreement on Appropriate Age Alphabetization (a government policy) and the formative dimension of education. What type of curricular logics makes for the building of a school daily routine open to dialog with current social processes in the countryside. Are the rights founded in the learning of reading and writing against the field school principle of autonomy? Since what perspectives have we to dialog with such a rights? Those are matters we have looked into. We sponsor the school as an agglutinating centre of formative intentionality; an articulating space of teaching, memory and life trajectory. We have noticed, nevertheless, that the pedagogical projects of countryside social movements happen in a school space only formally open to difference. At last, amplifying the debate for urban schools, we have concluded that the ontological movements of emergency of collective subjectivities must be the centre of educative practice interested in favor rights that are still to be deepened: of narrating our own histories; feeding critically our tastes e values; building aesthetical options which make us stronger; articulating such knowledge and values with the reproduction of our lives in order to enhance the power of worker rather than the capital.

## Key-words

Rights of learnship. Curriculum. Field Education.

Desde a realização do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em 1997 – fruto de uma articulação entre a Universidade de Brasília (UNB), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Fundo das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO) – evidenciou-se a constituição de uma demanda pela ampliação dos níveis de escolarização no campo, que, com o tempo, viria a incorporar um leque crescente de sujeitos adeptos. Tal Encontro, entretanto, mesmo reconhecendo na escola uma necessidade e um direito, percebia que não seria qualquer modelo curricular que atenderia aos seus *interesses*, de maneira a tornar os sujeitos do campo mais potentes política, cultural e economicamente. A “escola” poderia significar, ao contrário do que possa parecer, não um rompimento efetivo com as *cercas do conhecimento*, mas um labirinto que os enredaria na busca pelo “acesso” a saberes que pouco lhes implicavam ou tocavam (BONDIA, 2002).

Em um contexto em que o Ministério da Educação (MEC) lança o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o debate sobre quais seriam as expectativas e anseios dos povos do campo (que também integram o público-alvo das ações do MEC) e o que se estabelece no âmbito desta política pública torna-se urgente e prioritário, principalmente para os que atendem às crianças nas escolas rurais.

Os documentos relativos à formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que integram as ações do Pacto defendem – na esteira da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos – a existência de direitos de aprendizagem a serem considerados nas práticas de alfabetização. Desse modo, para estabelecer tal debate, achamos importante delinear alguns elementos que norteiem a relação entre o que se tem acumulado de discussão no “campo da educação do campo” com tais direitos. A Resolução citada, ao tratar da população brasileira, estabelece que

Art. 7º De acordo com esses princípios, e em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Explicita-se, portanto, que o direito ao domínio da leitura, da escrita e do cálculo é básico no processo de escolarização. No entanto, este mesmo documento estabelece também a flexibilização quanto aos modos de garantia de tais direitos e prevê, para a educação do campo, o respeito às necessidades específicas das comunidades:

Art. 40 O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I - reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II - valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III - reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;

IV - flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V - superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação;

§ 2º Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia.

§ 3º As escolas que atendem a essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

§ 4º A participação das populações locais pode também subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e à oferta de materiais escolares e no que diz respeito a transporte e a equipamentos que atendam às características ambientais e socioculturais das comunidades e às necessidades locais e regionais.

Considerando as orientações inscritas na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, e preocupados com o fortalecimento, em perspectiva omnilateral, dos sujeitos a que se destina o Pacto nos espaços do campo, nos propomos a refletir sobre a articulação entre os direitos de aprendizagem e a inevitável dimensão formativa do fazer educativo. Que tipos de lógicas curriculares podem estimular a construção de um cotidiano escolar aberto ao diálogo (e mútuo fortalecimento) com processos societários em curso nas mais variadas comunidades do campo no Brasil? O estabelecimento de direitos fundados na aprendizagem da leitura e da escrita fere o princípio da flexibilização e da autonomia das escolas do campo? Sob que perspectiva a escola deveria dialogar com os ditos direitos? Essas são questões sobre as quais nos debruçamos no presente artigo.

### **Sobre o “campo da educação do campo”**

Pensar um currículo escolar sintonizado com as especificidades do campo no Brasil requer que se incorpore na sua análise o tipo de articulação que os sujeitos e organizações que o habitam ensejam com a institucionalidade democrática. As diversas situações de conflito – decorrentes de uma histórica e radical exclusão social, que se

materializa em comunidades ribeirinhas atingidas por barragens, nas querelas e resistências à delimitação de terras indígenas ou de territórios quilombolas, na violência contra camponeses em luta pela posse e cultivo da terra, etc. – revelam uma tensão com a noção republicana de espaço público unificado. A inexistência e/ou precariedade histórica das políticas de integração dos sujeitos do campo num projeto realmente democrático de nação e desenvolvimento demanda desses sujeitos uma ação educativa mais “autônoma”, capaz de lhes constituir como uma *diferença não sistêmica*, ou seja, aquela que rejeita ser incluída em lugar subalterno na sociedade, como o faz os discursos modernos hegemônicos.

O “campo da educação do campo” representa uma resposta a tal situação na medida em que demanda políticas educacionais específicas (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera –; Saberes da Terra; etc.). As demandas dos movimentos sociais articulados não se restringem à busca de melhores condições de ordem material e organizacional das escolas rurais, embora em grande parte dessas instituições efetivamente haja falta de água, de energia elétrica, de laboratórios, de bibliotecas, assim como altos índices de reprovação e defasagem idade/série. Mais do que isso, essa articulação de diversos movimentos sociais tem chamado a atenção para a necessidade de se adequar a estrutura curricular (entendida como lógica estruturante do cotidiano escolar) da escola do campo à enorme diversidade dos sujeitos que o habitam, aos diferentes climas, ciclos agrícolas e culturas de produção. Fica claro que há necessidade de investimento na autonomia pedagógica das escolas, que devem se vincular às vicissitudes das comunidades em que se inserem. Tal princípio entra em conflito, com frequência, com as propostas de nucleação, pois tal forma de agrupamento dos sujeitos do campo engessa os processos de transformação curricular, dificultando sua articulação com as necessidades da comunidade local.

Sem dúvidas, a busca pela articulação entre os saberes escolares e extraescolares, a articulação entre o que a criança aprende na escola e fora dela é favorecida em condições em que estudantes e professores possam compartilhar o espaço escolar com a comunidade. É dessa forma que as identidades são fortalecidas e as crianças e professores podem dialogar mais efetivamente com as famílias e outros grupos sociais dos quais participem.

Vejam o depoimento do Professor Renato Nathan Gonçalves Pereira, de Rondônia, que, antes de ser assassinado em 09 de abril de 2012, vítima da violência contra os que lutam pela democratização da terra, trabalhou na Escola Família Camponesa em Corumbiara e depois ajudou na criação de escolas populares em Rondônia:

Quando se fala do problema por que o camponês é expulso do campo, será que é só os pistoleiros que vão no acampamento e atiram e botam o povo pra correr? Não, esta é uma das formas utilizadas, mas por exemplo, deixando estradas onde o povo mora sem condições de trafegar, é uma maneira de expulsar o povo do campo (...) Outra questão que acontece é justamente a questão da escola. Quando não tem escola no campo principalmente de 1ª a 4ª série isso é um incentivo extremamente grande para (...) o problema da expulsão (...) em qualquer lugar de Rondônia (...) o que existe é a questão da escola polo, que é essa questão de levar as crianças pra um lugar distante de casa, passa mais tempo andando no ônibus do que dentro da escola, e isso cria toda aquela situação de achar, as próprias crianças, “o que nós do campo estamos fazendo aqui?”, a cidade parece que é uma coisa melhor (...) Quem vive no sítio, como é meu caso, por exemplo, já ouvi muita pessoa dizer “ah, não vou deixar meu filho estudar muito tempo não, porque ele estuda e vira vagabundo, não quer saber de trabalhar, quer saber só de mexer com estudo”. Muitas pessoas pensam dessa forma, e por que? Porque o estudo no campo, na forma como ele é feito hoje, não tá voltado pra realidade do camponês, ele tá voltado exatamente pro outro tipo de vida que não é a vida que as pessoas do campo levam (fonte: [www.resistenciacamponesa.com](http://www.resistenciacamponesa.com)).

Assim, a escola do/no campo tem sido chamada a se constituir como polo aglutinador de uma cultura popular viva, que resiste à tendência estéril e discriminatória de sua folclorização, romantização de identidades “puras”, situadas num passado a ser “resgatado”. É chamada, portanto, a resistir à sua absorção numa “cultura nacional” homogeneizante (ORTIZ, 1999). Também, na medida em que os sujeitos do campo têm experiência com *relações não assalariadas de produção*, movidas sob a égide de diferentes formas de cooperação com vistas ao desenvolvimento da comunidade (CALDART, 2004; ARROYO, 2009), a escola do campo é indagada a refletir sobre o sentido político de sua *ação formativa* e de suas tensões com o capital. Que tipo de cidadania precisa se formar para construir um modelo participativo de democracia, que fortaleça os sujeitos do campo em todas as dimensões da vida pública e que alimente processos de efetiva transformação social? Faz-se então necessário, para que se torne factível a possibilidade de se construir relações afins entre educação e tais experiências de trabalho, o reconhecimento de que o currículo deve assumir como eixo estruturante os movimentos políticos (e teóricos) de territorialização (ABRAMOVAY, 1999; HAESBAERT, 2006), muitos calcados no estímulo a práticas cooperativistas em torno de princípios agro-ecológicos e agroflorestais (VENDRAMINI, 2005; ANDRIOLI, 2007). Isso de maneira não corporativa, ou seja, que não se deixa integrar na lógica sistêmica do Estado entendido como *corpo*, posto que a

mera integração – o “estar presente na escola” – não garante a formação de cidadãos sensíveis à realidade em que vivem.

As escolas do campo devem constituir-se em ambientes propícios ao desenvolvimento de ações educativas que privilegiam a “cultura como eixo de formação humana e questões com as quais se deparam os educadores (as) no seu dia-dia: a relação entre cultura, produção e apreensão do conhecimento; entre cultura, identidades e memória coletiva; entre cultura, projeto social e trajetória histórica” (CALDART, 2004, p. 13). *A escola, nessa perspectiva, deve ser um polo aglutinador de uma intencionalidade formativa*, que objetiva, para usar uma metáfora familiar ao “campo”, se colocar *em movimento*: envolver-se intimamente nas lutas da comunidade, articulando o ensino à sua memória e trajetória; fazendo perceber que o trabalho cooperativado implica na superação de uma cultura individualista e agrega elementos políticos, culturais, econômicos e ambientais da agricultura familiar camponesa.

### **Currículo como disputa de interesses: pode a escola oferecer “genuína” educação do campo?**

É preciso saber que os processos de construção de currículo nunca são neutros ou puros, estabelecidos exclusivamente no plano epistemológico (estudo do conhecimento, seus métodos e pretensões de validade) ou nos gabinetes dos idealizadores de políticas públicas. Expressam, ao contrário, as diferentes concepções de educação existentes nos planos e programas educacionais do estado brasileiro e dos movimentos sociais, apresentando-se sempre de *forma híbrida*, aquela que rompe as barreiras entre tradicional e moderno, culto e popular, de maneira que “práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2011, p. 19). O entendimento de que a “hegemonia” não se circunscreve a um exercício de liderança (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 93-148), mas, ao contrário, corresponde a uma prática relacional, na qual os “dominadores”, ao incorporarem demandas e valores dos grupos subalternizados, alteram a sua própria identidade, é uma contribuição incontestável de Gramsci (2002, p. 62-3). O próprio Pronera, como concepção e prática de política pública formatada em boa medida pelos sujeitos do campo, pode ser entendido como demanda incorporada – ainda que parcialmente – pelo Estado.

Essa percepção da escola como espaço de disputa foge do pessimismo estruturalista (ALTHUSSER, 1974; BOURDIEU; PASSERON, 2008), que vê a escola como um “aparelho ideológico de Estado”, ou seja, campo exclusivo da reprodução das desigualdades sociais, econômicas e culturais. Ao assim proceder, abre-se um leque de possibilidades para o *movimento de educação popular* – ao qual se afilia a educação do campo –, particularmente a compreensão de que o Estado, não sendo um bloco monolítico de poder, poderia se configurar como um terreno de disputa hegemônica. Isto é, pode-se reconhecer que há possibilidades de construção de um currículo que garanta aos sujeitos condições de constituição de identidades e apropriação de conhecimentos que são valorizados pela comunidade. Uma escola que garanta direitos básicos, como o da alfabetização, e os conhecimentos e experiências locais, também fundamentais para a constituição dos sujeitos.

Sendo assim, toda uma sensibilidade à questão do cotidiano e da cultura propicia, a exemplo da própria teoria freireana (GIOVEDI, 2006), a articulação de teorias microssociológicas, voltadas à compreensão dos processos interativos em ambientes específicos como a escola ou sala de aula, com as preocupações emancipatórias.

Alves e Oliveira entendem que os estudos do cotidiano “fundamentam-se em uma crítica ao modelo da ciência moderna que teve a necessidade de considerar os conhecimentos cotidianos como ‘senso comum’ a ser superado” pela ciência (ALVES; OLIVEIRA, 2010, 83-4). O “conhecimento popular” deveria ser valorizado nas escolas, de maneira que o “cotidiano” passasse a ser visto como um tempo-espaco não apenas de rotina e repetição, mas também de rebeldia às regras e criação. Haveria uma abertura no bojo das práticas curriculares para que pensássemos a construção de subjetividades a partir das atividades do cotidiano. Esse argumento guarda tensão com o que tem sido a prática da educação do campo, especialmente quando pensamos em sujeitos organizados politicamente e que ambicionam a construção de trajetórias coletivas de vida. Menos no sentido de negar o mérito dos estudos do cotidiano e mais por sua insuficiência em perceber que os processos interativos aí circunscritos têm seu potencial emancipatório limitado pelas lógicas curriculares estabelecidas historicamente em nível nacional e internacional.

Nosso desafio é construir uma abordagem curricular voltada à educação do campo, que entenda a crítica aos ambientes escolares individualizantes e a demanda por explicitação dos projetos formativos como elementos fulcrais para a afirmação de seus sujeitos. A forte cultura individualizante presente em muitos espaços escolares, que oferecem uma socialização voltada, ética e politicamente, para formar mulheres e homens com perfil talhado para as exigências do trabalho assalariado tende - ainda que não coíba - a interditar a construção de uma cultura política que valorize experiências referenciadas no "senso comum", na oralidade e em valores comunitários. É como se estivesse ocorrendo, em diversos espaços educativos, uma articulação entre estruturas curriculares diversas e pouco afins: a de escolas cuja lógica disciplinar estimula um tipo de conhecimento abstrato, no sentido de estar apartado da vida e a de diversos movimentos e sujeitos coletivos do campo, que, percebendo uma dimensão educativa no movimento, vinculam o conhecimento às lutas e saberes do cotidiano. Os projetos pedagógicos desses movimentos, baseados em intenções formativas coletivistas, têm, portanto, que se materializar num espaço escolar que apenas formalmente se abre ao acolhimento da diferença.

Apontamos para os limites de muitas práticas que investem no potencial emancipatório do cotidiano. Os processos formativos cotidianos se dão em certos espaços sociais e institucionais que são conformados por certo *horizonte discursivo*, ou seja, por regras e valores que delimitam os limites dos desejos e intencionalidades que nos levam a determinadas ações. Assim, a *criatividade do sujeito e sua capacidade de rebeldia dependem em boa medida da possibilidade de indagar e desestabilizar formas escolares que vão na contramão da construção de identidades sociais e maior articulação entre escola e comunidade*. Não se trata apenas de aceitar a existência de uma tensão entre sujeito e ambiente, mas de entender, não dicotomicamente, que os parâmetros desse conflito podem aumentar ou minimizar o potencial emancipador dos sujeitos, reverberando em suas identidades. Há, portanto, uma solução de continuidade entre "acolhimento" das diferenças nacionais e sua domesticação. Por exemplo, mesmo incorporando o conteúdo da história de resistência dos quilombos no Brasil, muito dificilmente uma escola que tem seu cotidiano estruturado em torno do conhecimento apartado da vida vê os sujeitos que hoje lutam contra as injustiças que acometem os povos do campo como legítimos herdeiros de Zumbi dos Palmares. Ao contrário, não raro, esses sujeitos são condenados como "baderneiros" ou pessoas que, inspirando medo, o "bom senso" aconselha distância.

Para Corazza, o currículo não deve ambicionar uma abrangência nacional, pois essa seria uma prática que "empenha-se em desfazer quaisquer necessidades e interesses, ou, no mínimo, em traduzi-los à imagem, semelhança e linguagem de tudo o que ela própria unificara previamente" (CORAZZA, 2010, p.105). Os padrões curriculares oficiais, assim, ainda segundo a autora, operam para "discriminar ou suprimir as vozes e histórias dos diferentes" (IBID, p. 106). Entende-se, em linha semelhante, a crítica de Ivor Goodson (2011, p. 83-98) ao processo de construção das *comprehensive schools* na Inglaterra. Sob a justificativa de sanar uma dicotomia entre escolas técnicas destinadas aos filhos dos trabalhadores e as *grammar schools*, que veiculavam conhecimento abstrato para uma elite propensa à formação universitária, esse movimento estabelecia, sob a chancela da academia, o conhecimento abstrato apartado das ações do cotidiano como padrão de ensino. Tal deslocamento intensificava a construção do ambiente escolar como hostil ao proletariado. Obviamente que não estamos defendendo que as classes populares são portadoras de um conhecimento "não abstrato", o que seria, em termos, uma contradição. Ao contrário, afirmamos, com Laclau e Mouffe (2001), que há sempre uma relação entre categoria e contexto, de maneira que lidar com o conhecimento apartado da vida é igualmente uma contradição. Com o agravante de ser uma contradição que é amplamente incorporada no cotidiano de nossas escolas.

Entendemos, pois, que a unificação do ensino não significa a *oferta do melhor que a humanidade produziu para todos*. Os conhecimentos universais, para serem apropriados segundo os interesses de grupos subalternizados específicos, não podem simplesmente fazer parte de um sistema diferencial de significação; sistema este que estabelece lógicas hierarquizantes das diferenças, e que ganha corpo num ambiente escolar "autônomo", apartado da vida. É esse sistema de significação, conforme foi construído historicamente na modernidade capitalista, que tende a tornar abstratos os conteúdos que importa aos diferentes. Ou seja, a educação do campo *tem que auscultar qual o sentido político que ela assume contextualmente*. A escolha dos conteúdos pode até ser teoricamente emancipadora, mas isso não garante que a *intencionalidade formativa* que informou essa escolha seja alcançada. É no cotidiano, na experiência vivida, que as intenções educativas podem tomar forma. É no trabalho coletivo nas escolas, em articulação com os espaços extraescolares da comunidade, que se pode garantir a efetiva conquista de direitos fundamentais como o direito à alfabetização, e experiências e conhecimentos singulares, delimitados pela comunidade, sejam favorecidos.

Diante de tais requisitos, portanto, a questão da possível articulação entre a ideia de direitos "aos brasileiros" e a consideração das especificidades, anseios e conquistas das comunidades locais precisa ser retomada e ser tratada como ponto de tensão no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Assumindo uma perspectiva de que o currículo é o que é vivido no cotidiano das unidades escolares, em interseção com as práticas culturais do campo, pode-se defender a ideia de que os temas a serem foco do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destinação do Pacto, precisam ser escolhidos tendo-se como norte a cultura e a história local, assim como a delimitação das necessidades apontadas pelos profissionais que nesses espaços atuam. No entanto, tal defesa não entra em contradição com a ideia da leitura e da escrita como direitos a serem garantidos pelas instituições públicas, tal como está previsto nos documentos de formação utilizados nas ações do Pacto (MEC, 2012). Na verdade, as tensões entre o estabelecimento de direitos de aprendizagem básicos, como os da leitura e escrita, e os anseios locais, são visibilizadas nas práticas cotidianas, sendo necessário, portanto, refletir sobre as questões metodológicas relativas ao trabalho docente no campo.

### Sobre as metodologias de ensino e a luta por hegemonia

As *metodologias de ensino* articuladas aos princípios defendidos pela educação do campo *têm que assumir filiação a determinadas finalidades políticas, o que implica em explicitar a articulação* – inclusive no que tange aos processos avaliativos – *entre direitos de aprendizagem e projetos formativos*. A questão é que para viabilizar tais projetos e garantir sua articulação com os direitos de aprendizagem temos que apostar na autonomia das unidades escolares.

A *metodologia*, assim, mais do que uma "coisa" ou "tecnologia" a ser utilizada na produção do conhecimento, é uma *dimensão* da ação educativa que tem efeitos na estruturação do social (MESQUITA, 2011). Ao conformar o tipo de movimentação dos sujeitos para a obtenção de certos *fins*, a metodologia esbarra com os limites impostos pelo ambiente escolar e a (in)capacidade de seus proponentes em tensionar com tal ambiente repercute no próprio projeto formativo em curso. As metodologias, assim, não têm vida própria. Isso porque se fixando em conhecimentos abstratos não conseguem dar respostas efetivas às vicissitudes das referidas tradições em curso.

É esclarecedora a crítica de Freitas (2010) à pedagogia histórico-crítica, no sentido de esta não desafiar os elementos fundantes dos currículos oficiais:

A formulação de Saviani... propondo que se parta da prática social para retornar à prática social em um outro nível de compreensão, tem sido útil para marcar a relação do processo educativo com a prática social, ou seja, com a vida... Porém, esta proposição tem produzido enfoques limitados quando se trata de pensar o processo pedagógico real... Pois a forma escolar atual emerge intacta na proposição, **sugerindo um caminho por dentro da atual forma escolar** entre estes dois momentos (prática social inicial e prática social final) – ou seja, um terceiro momento em que a escola não estaria mais na prática e operaria internamente a apropriação do conhecimento, sua incorporação, preparando o estudante para, depois, debruçar-se novamente sobre a prática final, em seu retorno a ela (FREITAS, 2010, p.160, grifo nosso).

Mais adiante:

Estimo, portanto, que o problema está na própria matriz teórica da pedagogia histórico-crítica, a qual circunscreve as tentativas de gerar uma metodologia alternativa ao âmbito da forma escolar atual. Perde, então, sua característica materialista ao deixar a materialidade da vida do lado de fora da escola, **sendo esta, dentro da escola, apenas objeto de 'conversa' entre professor e aluno** (IBID, p.163, grifo nosso).

A educação do campo, ao invés de *mediar* conhecimento e realidade, deveria aceitar o desafio de *ir realizando* "o mundo que pretende descrever" – como Maingueneau (1997, p. 62-64) afirma ser o caso da escola republicana na França. Temos, por esse raciocínio, que ir mudando a escola no sentido de adaptar, em cada contexto, sua lógica curricular àquela articulação entre aprendizagem e formação. O paradoxo está no fato de que, sendo as instituições regidas por regras próprias (aqueles horizontes discursivos de que falamos) (IBID, p. 31), elas impõem constrangimentos que moldam a intencionalidade dos sujeitos que a habitam. Por isso que Maingueneau nos lembra que se deve considerar, no exame das ideologias, as *comunidades discursivas* (espaço social cujas regras delimitam

as condições de enunciação dos sujeitos) que a elas dão “suporte” (a escola, em nosso caso). A ideologia, assim, “ocupa-se, simultaneamente, da representação do mundo [conhecimento] e da organização dos homens [realidade], tarefas que significam o direito e o avesso de uma mesma atividade” (IBID, p. 60).

É assim que nos abrimos à possibilidade de *articular* conhecimento e realidade. Tal articulação tem a ver com a ideia de que não há sujeitos com identidade pura, porque o próprio processo de (re)direção das tradições coletivas requer que nos relacionemos com espaços diversos (como a escola) que geram práticas híbridas, como nos ensina Canclini (2011). Isso significa que se, na escola, o esforço de articulação entre conhecimento e realidade nos faz incorporar regras e valores dessa instituição tal como se nos apresenta hoje em sua generalidade, por outro lado, essa instituição também pode se hibridizar; ir se transformando em decorrência de sua relação com a comunidade.

No processo de construção da realidade, a ação não tem uma relação de externalidade com o conhecimento (que, supostamente, está “lá”, para ser “acessado”, como se nota na difundida expressão “acesso ao conhecimento”), usando-a como uma espécie de suporte para a materialização de uma razão (interesse) previamente existente. A razão ganharia materialidade quando determinado *meio social* oferece condições de possibilidade para sua emergência. Não reduzir as práticas curriculares à intencionalidade dos sujeitos significa considerar a relação entre o grau de autonomia para a condução da experiência e o espaço social com o qual se relaciona certa subjetividade. Isto é, significa que devemos estar atentos aos sentidos concretos dos processos de aprendizagem. A luta por hegemonia, ao interditar a existência de um sistema fechado de identidades relacionais nos indica a necessidade de construção de espaços favoráveis às experiências coletivas em curso.

### **Currículo em disputa: aspectos prescritivos e formativos**

Podemos então entender o alerta de Ferrazo de que “a questão do conhecimento e, em particular, do currículo, não pode ser simplificada nem a textos prescritivos nem a singularidades subjetivas” (2008, p. 18). Ou seja, não podemos nos valer nem da racionalidade que procura justificar autonomamente as lógicas curriculares, nem nos iludir que os espaços escolares sejam adaptáveis a cada subjetividade existente. Os sujeitos têm que ir negociando/disputando os princípios norteadores do currículo no sentido de articular *os direitos de aprendizagem* às premências de seus projetos formativos. É importante não naturalizar a escola, tal como ela se apresenta em sua generalidade, como palco daquela “negociação”. Há, como temos argumentado, que se notar a necessidade de se construir estruturas curriculares diferenciadas, que possam ser alteradas de escola para escola e numa mesma escola ao longo do tempo.

Por outro lado, como é discutido por Leal e Brandão (2012), é necessário reconhecer a existência de grandes acordos concretizados em documentos oficiais que possam dar uma homogeneidade aos sistemas de ensino. Há, segundo as autoras, no momento atual, uma discussão premente no que concerne ao direito à alfabetização e ao acesso à cultura escrita nos primeiros anos de escolaridade. Pode-se hoje afirmar que é necessário um compromisso em torno do pressuposto de que até oito anos de idade as crianças tenham se apropriado dos conhecimentos necessários à escrita e à leitura de textos que circulem socialmente. Essa “cultura escrita”, entretanto, pode refletir valores e estereótipos coloniais que conformam um projeto homogêneo e unitário de nação e que não tem sido capaz de incluir os povos do campo. É preciso preocupar-se com os processos de recepção da escrita no sentido de auscultar quais os sentidos políticos que os mesmos assumem em relação aos projetos formativos em curso.

Sendo assim, o objetivo de “dar acesso à cultura escrita” é particularmente desafiador para a realidade do campo, onde há algumas comunidades cujas práticas sociais são menos centradas na tradição escrita. A incorporação da oralidade na cultura escolar não pode ser vista como meramente complementar à cultura escrita, pois a primeira tem se configurado como forma de valorização dos saberes e experiência dos povos do campo e, inclusive, como meio de dar significado à linguagem escrita. Isso não quer dizer que o acesso à cultura escrita não é uma demanda necessária, mas que a devemos entender como constitutiva de nossas identidades.

Nosso desafio é saber como articular os direitos de aprendizagem aos projetos formativos de sujeitos radicalmente excluídos da sociedade. Cuidar para que a inclusão não signifique a domesticação da diferença sob a ótica do discurso nacional implica na desconstrução da escola, que deve ser entendida como dispositivo ideológico. Um primeiro passo, para tal, é a crítica ao caráter *desinteressado* da mesma, como se a escola oficial não tivesse intenções determinadas com sua instrução. Os direitos de aprendizagem devem ser abordados desde processos formativos específicos que, tendo o trabalho como princípio educativo (princípio este que advém das pedagogias libertárias e socialistas que remontam ao século XIX), vincula saber e fazer. Pode-se, como forma de *ir realizando*



*um mundo que se quer descrever*, articular a “apropriação” de conhecimento à construção de uma cultura afim aos projetos econômicos populares. O acesso à escrita pode ser reconhecido como direito, por diferentes motivos, em diferentes espaços sociais. No entanto, hoje, há certo consenso sobre tal questão.

Ao analisarem 14 documentos curriculares de secretarias estaduais de educação e 12 de secretarias municipais de capitais brasileiras, Leal e Brandão (2012) evidenciaram que todos eles explicitavam a necessidade de favorecer, desde o início da escolarização, a aprendizagem de leitura e produção de textos. As autoras chamam a atenção, no entanto, que, embora todos os documentos reconheçam tais direitos, há diferenças quanto aos princípios didáticos que podem reger o trabalho pedagógico. Apesar disso, o trabalho precoce com os textos que circulam na sociedade, com foco na diversidade deles, é recorrente nos documentos. É pouca, no entanto, a ênfase na necessidade de articular tais práticas a projetos de intervenção social, onde as crianças possam ler e escrever para agir. Há pouca ênfase na necessidade de construir práticas que articulem as atividades escolares e extraescolares.

É com base no reconhecimento dessas semelhanças – do direito a se alfabetizar e de que tal alfabetização engloba a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e a leitura e produção de textos – que se pode afirmar que algumas capacidades cognitivas possam fazer parte dos acordos firmados nas escolas públicas, inclusive do campo, que tenham como finalidade a construção de situações favoráveis de aprendizagem e de desencadeamento de determinados processos formativos. Isto não deixa de ser uma perspectiva de garantia de *aprendizagem para todos*, mas a escola do campo, ao articular aprendizagem e formação, ressalta princípios como o da cooperação; do coletivismo; do trabalho como princípio educativo; da articulação entre processos pedagógicos, políticos e econômicos; o da articulação de tempos e espaços educativos diversos para uma formação integral; o da realidade como base para a produção do conhecimento; etc.

É no bojo dessa discussão que se pode construir uma concepção de alfabetização das crianças do campo.

### **Um lembrete; para concluir**

Nossa discussão, longe de se restringir à educação do campo, interpela, em grande medida, a própria escola urbana. O moderno processo de complexificação das sociedades modernas, com seus movimentos históricos de migração e hibridização cultural, não nos permite mais ver a alteridade, à maneira dos etnógrafos dos povos “primitivos”, como encarnada num outro situado em tempos e espaços histórico-geográficos distantes. Uma escola radicalmente democrática, nesse contexto, para acolher verdadeiramente sujeitos subalternizados, tem que auscultar os meandros dos mecanismos de subordinação a que estes foram submetidos. Não há que se celebrar, por exemplo, para dialogar com o atual esforço de implementação das leis 10.639 e 11.645<sup>1</sup>, os movimentos de hibridização cultural ou sincretismo religioso. Mais do que trunfos ou indícios de uma sociedade democrática, esses eventos podem expressar artifícios caros, dolorosos mesmo, a sujeitos que permanecem como os grandes excluídos de nossa história.

Essa *escuta* que a instituição escola, da maneira que foi construída em nosso país – note-se que, por exemplo, a palavra “negro” não é citada sequer uma vez no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 –, parece estar distante de por em prática, tem que colocar o “conhecimento” a serviço de interesses em constituição. Os movimentos ontológicos de emergência de subjetividades coletivas, em plena ebulição nas periferias urbanas de nosso país, devem ser o centro de um fazer educativo interessado em favorecer *direitos* que ainda precisam ser aprofundados: o direito de narrarmos nossas próprias histórias; de alimentarmos criticamente nossos gostos e valores; de construirmos opções estéticas que nos tornem potentes; de articularmos esses conhecimentos e valores a estratégias de reprodução de nossas vidas que valorizem o trabalhador e não o capital; etc.. Poderíamos, assim, dar passos efetivos para ir construindo o mundo que descrevemos.

### **Referências**

ALVES, N. & OLIVEIRA, I. 2010. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, A. C. &

MACEDO, E. (org.), **Currículo: debates contemporâneos**. 3ª Ed. São Paulo, Cortez. p. 78-102.

ALTHUSSER, L. 1974. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de J. J. M. Ramos. Porto: Editorial Presença.

ARAÚJO, Mairce Teresa.1998. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, Regina Leite (org.) **A formação da professora-alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez.

ARROYO, Miguel. 2009. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel [et al.]. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes.

BONDÍA, Jorge Larrosa. 2002. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de J. W. Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. jan/fev/mar/abr. nº 19.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. 2008. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes.

CALDART, Roseli. 2004.**Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular.

CANCLINI, N. G. 2011.**Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução: A. R. Lessa & H. P. cintrão. São Paulo, Edusp.

CORAZZA, S. M. 2010. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (org.) **Currículo: debates contemporâneos**. 3ª Ed. São Paulo, Cortez,. p. 103-114.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. 2008.Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez.

FREITAS, Luiz Carlos. 2010.**Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus.

GIOVEDI, V. M. 2006.**A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica/PUC-SP. Dissertação de Mestrado.

GOODSON, I. F. 2011.**Currículo: teoria e historia**. Tradução de A. Bruneta. Revisão da tradução: H. Francischetti; 11 ed. Petrópolis, RJ.

GRAMSCI, Antonio. 2002. **O Risorgimento**: notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Cadernos do Cárcere, v. 5)

HAESBAERT, Rogério. 2001. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2006.

LACLAU, E. & MOUFFE, C. **Hegemony e Socialist Strategy**: towards a radical democratic politics. 2. ed. Londres: Verso.

LEAL, Telma F; BRANDÃO, Ana Carolina P. A. 2012. Alfabetização e ensino de língua portuguesa: investigando o currículo no Brasil. **Relatório de Pesquisa**: CNPq.

MAINGUENEAU, D. 1997. **Novas tendências em análise do discurso**. 3ª edição. Tradução de F. Indursky. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

MESQUITA, Rui. G. M. 2011. **Currículo e Ação Educativa Emancipatória**: implicações políticas e epistemológicas. Educação (PUCRS. Impresso), v. 34, p. 351-359.

ORTIZ, Renato. 1999. **Um outro território**: ensaios sobre a mundialização. São Paulo: Editora Olho d'água.

[1](#) A Lei 10.639, de 2003, inclui no currículo oficial da rede de ensino a temática "História e cultura Afro-brasileira". A lei 11.645, de 2008, amplia e corrige a primeira para incluir no currículo oficial as temáticas "História e cultura Afro-brasileira e Indígena".