

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

**DIRETRIZES CURRICULARES
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**CURITIBA
2006**

4 EIXOS TEMÁTICOS E ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS

Eixos temáticos são entendidos neste texto como problemáticas centrais a serem focalizadas nos conteúdos escolares. Guardam relação com os relatos dos professores nos diversos encontros já realizados no Estado e relação com a concepção de educação do campo presente nestas Diretrizes. Também, o debate já empreendido por diversos movimentos e organizações sociais tem demonstrado quais temas carecem de ênfase no ambiente escolar no campo. Os povos do campo têm anunciado tais temas nos diversos espaços coletivos nacionais e estaduais.

Encaminhamentos metodológicos são alternativas do processo de apropriação e construção de conhecimentos gerais, pedagógicos e de cada área. Referem-se à valorização do ser humano que está diretamente no ambiente da sala de aula; à valorização dos saberes da experiência; a uma educação que supere a dimensão apenas enciclopédica e valorize a prática social dos envolvidos no ato pedagógico.

4.1 EIXOS TEMÁTICOS

4.1.1 Trabalho: divisão social e territorial

Tendo em vista que trabalho é atividade humana de transformação da natureza e do próprio ser humano, considera-se pertinente que um dos eixos temáticos na educação do campo permita a reflexão sobre a organização produtiva na sociedade capitalista e em outros modos de produção. O ponto de partida é a análise sobre as atividades humanas produtivas desenvolvidas pelos povos do campo.

Para Damasceno (1993), os saberes sociais são gestados na prática produtiva e na prática política do campesinato. Se trabalho é atividade humana que gera transformação humana e territorial, estudar quais atividades os povos do campo desenvolvem e quais atividades agrícolas, industriais e de serviços marcam determinadas conjunturas dos países é uma forma de aprofundar o conceito de trabalho e compreender as relações socioterritoriais.

Do mesmo modo, é importante identificar quais atividades humanas marcam a sociedade capitalista e outros modos de produção. Mediante a análise do trabalho, estuda-se a sua divisão social e territorial. Divisão social é a organização da atividade humana em função das especialidades das características sociais, como no caso das

comunidades indígenas, em que a divisão do trabalho pode ser organizada em função da idade e do sexo, não em função do aumento da produtividade de cada mercadoria e da geração de lucro.

Na sociedade capitalista, a divisão social do trabalho é marcada pela fragmentação do trabalho humano, uma vez que cada indivíduo fica responsável por uma parte do produto que está sendo elaborado. O objetivo é a ampliação da produtividade e o aumento do lucro por parte dos donos dos meios de produção. E no campo, como se dá a divisão social do trabalho? Como os jovens, mulheres, homens, vizinhos se organizam para a atividade produtiva?

É sabido que os povos do campo conhecem o ciclo completo da produção: plantio, cuidados técnicos e colheita. Em algumas lavouras, pode haver a necessidade de que um grupo de trabalhadores se dedique à capina, enquanto outros se dedicam à colheita, sejam eles proprietários ou não. A divisão social do trabalho, seja no campo ou na cidade, é fundamentada na “especialidade” em determinada função e assim são originadas as diferentes profissões: técnicos agrícolas, agrônomos, professores, médicos etc, mas também pode estar assentada em valores ligados aos costumes de um determinado grupo social. É a formação educacional que dará a peculiaridade à função social de determinado indivíduo na lógica produtiva capitalista. Mas, entre os povos do campo, há uma lógica da divisão social do trabalho que é cultural, podendo estar centralizada na organização da família, ou nas particularidades de cada atividade produtiva.

Diante do exposto, nesse eixo temático são inúmeras as possibilidades de trabalho em sala de aula, pois a própria lógica da divisão do trabalho na escola pode ser explorada com as crianças. A formação do professor e sua disposição para problematizar os aspectos da vida cotidiana são essenciais à educação que se quer dos povos do campo.

A divisão territorial do trabalho demonstra a organização dos países e a função que cada um ocupa no âmbito internacional. Por exemplo, o Brasil desde o período da colonização, caracteriza-se como fornecedor de matéria-prima para o exterior. Sua especialidade, naquele período, era preparar a matéria-prima para a exportação. Nos dias atuais, o Brasil continua a exportar matéria-prima (madeira, café, soja, trigo etc.) e importar materiais industrializados, embora tenha um parque industrial significativo. Também, no Brasil, cada um dos estados possui particularidades produtivas que demonstram uma divisão territorial do trabalho. Como está organizada a produção no

Paraná? Quais são as características agrárias do estado? O que se produz no estado e quais produtos vêm de outros locais? A partir de investigações sobre os alimentos consumidos (pelos alunos, pela vizinhança da escola etc.), é possível estudar a divisão territorial do trabalho, a produção e a circulação de mercadorias. Portanto, o eixo *trabalho* oferece aos professores inúmeras possibilidades de seleção de conteúdos para cada ano escolar e para as diversas modalidades de ensino.

Também, cada um dos municípios do Estado e do país possui particularidades produtivas e explorá-las poderá subsidiar o processo pedagógico.

No eixo trabalho, estão as discussões sobre relações sociais produtivas e o lugar que cada país ocupa no âmbito econômico, político e social no planeta. Trabalho é um conceito que guarda relação com classe social. Trabalhador é aquele que vende a sua força de trabalho e dono do meio de produção é aquele que detém o capital. Terra, indústria, dinheiro constituem o capital. Assim, num país, como está organizada a divisão da riqueza? Historicamente, como se constitui a divisão dessa riqueza? Quais os movimentos que questionam a concentração de renda? Quais são os movimentos de trabalhadores num país como o Brasil? O que dá origem aos movimentos sociais? Quantos são os movimentos sociais do campo e o que reivindicam historicamente? Questões como essas auxiliam no desenvolvimento do conceito trabalho, divisão social e territorial do trabalho, modo de produção e classes sociais.

4.1.2 Cultura e identidade

Cultura é entendida, neste contexto, como toda produção humana que se constrói a partir das relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Não pode ser resumida apenas a manifestações artísticas, devendo ser compreendida como os modos de vida, que são os costumes, as relações de trabalho, familiares, religiosas, de diversão, festas etc. Trata-se de elementos culturais presentes os quais caracterizam os diferentes sujeitos no mundo e, portanto, os diferentes povos do campo. A cultura é gerada na prática social produtiva de cada uma das categorias sociais dos povos do campo.

Esses conteúdos culturais devem estar presentes nas práticas pedagógicas, pois são eles que fazem a escola ter um sentido na formação dos alunos. O professor

Jurjo Santomé oferece subsídios ao entendimento da importância dos conteúdos culturais, ao afirmar que:

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhes exige unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo [...] Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido. Ao mesmo tempo se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os únicos possíveis, os únicos pensáveis. Como consequência, quando um/a professor/a se pergunta que outros conteúdos podiam ser incorporados ao trabalho em sala de aula, encontra dificuldade para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

A não-inserção desses conteúdos nas práticas pedagógicas provocou, ao longo da história, a negação da cultura dos povos do campo nas escolas. Quando esta é apresentada, na maioria das vezes, aparece de forma estereotipada e preconceituosa. Exemplo disso são as festas juninas que fazem uso de roupa rasgada e remendada, dentes estragados, maquiagem exagerada etc., como características dos camponeses, em detrimento da valorização das músicas, das danças e das comidas típicas e da própria origem da festa.

Assim, na superação de conteúdos estereotipados sobre o modo de vida camponês, a educação do campo pode trazer as características de sociabilidade e de trabalho comunitário presentes nas experiências camponesas. A troca de produtos de consumo básico, as atividades do tipo mutirão, a solidariedade no momento da colheita de determinado produto agrícola.

Portanto, valorizar a cultura dos povos do campo significa criar vínculos com a comunidade e gerar um sentimento de pertença ao lugar e ao grupo social. Isso possibilita criar uma identidade sociocultural que leva o aluno a compreender o mundo e transformá-lo.

Cultura e identidade são dois conceitos que podem ser problematizados a partir da identificação da trajetória de vida dos alunos, da caracterização das práticas socioculturais vividas na comunidade onde a escola está localizada, da análise das relações sociais vividas nos ambientes familiar, comunitário e de trabalho. É importante que os aspectos da realidade constituam apenas o ponto de partida, pois o ponto de chegada depende da inserção de conteúdos devidamente selecionados, que

junto a uma seleção de outros materiais, sejam livros, jornais, documentários etc., possam auxiliar os alunos no exercício na reflexão e produção de conhecimentos.

O ponto de chegada é síntese que permite compreender a diversidade social, étnica, racial e sexual que compõe a sociedade brasileira e dos aspectos culturais diversos. Reconhecer a identidade dos povos latino-americanos é essencial para superar a visão de que a cultura européia ou norte-americana é superior à brasileira. Reconhecer as particularidades do próprio país leva à superação da idéia de subordinação a que o povo brasileiro foi submetido no processo de colonização e que ainda se reproduz nos dias atuais.

4.1.3 Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável

A interdependência campo-cidade ficou evidenciada a partir do início do século XX, com o início da industrialização no Brasil. Até então, havia predominância do campo no âmbito das relações capitalistas e da inserção do país nas relações econômicas internacionais. Com a ampliação do número de indústrias, houve necessidade de “atrair” trabalhadores do campo para as cidades. Com isso, ocorreram as demandas sociais (saúde, educação, transporte, creches etc) nas cidades. O campo passava por um momento de “expulsão” dos trabalhadores, em função da redefinição das atividades agrícolas, da concentração da terra e das políticas agrícolas, que mais tarde desencadearam a chamada “modernização agrícola conservadora”, em que a questão agrária não foi tocada.

No Brasil, imensas áreas de terra encontram-se nas mãos do grande capital, grandes fazendas produzem para exportação. O grande capital e os fazendeiros são proprietários da maioria das terras agricultáveis do país, enquanto as pequenas parcelas de terra estão nas mãos de uma população que se constitui em maioria no campo – os povos do campo. Nas cidades, as favelas e as moradias precárias são ampliadas, juntamente com o desemprego e com outras formas de violência, como a empreendida pelo narcotráfico. Pacotes sociais são viabilizados para “acalmar” os ânimos da população, que carece de tudo o que é elemento básico para a sobrevivência (comida, saúde, educação, roupa, moradia, trabalho).

Manifestações sociais acontecem em determinadas conjunturas políticas e econômicas, tanto de trabalhadores rurais quanto de produtores rurais. Elas têm o

apoio dos comerciantes e de inúmeros profissionais liberais e organizações de classe. A alimentação é o exemplo mais claro da necessidade da atividade produtiva no campo, ainda que nos dias atuais muito tenha sido dito sobre a produção de frutas e verduras em laboratórios e muitos produtos já sejam cultivados em estufas, embora estas façam parte da atividade produtiva no campo. Com a alimentação, discute-se o desenvolvimento sustentável, pois cada vez mais a saúde humana é preocupação internacional e, com ela, as manifestações favoráveis à produção agroecológica.

Quando se discute campo, é possível pensar ainda o deserto verde – grandes áreas de pastagem, soja, cana-de-açúcar entre outros produtos, com uso de mecanização moderna e de pouca mão-de-obra. Ampliam-se os desertos verdes, ao mesmo tempo em que se tornam frágeis as condições de trabalho e de sobrevivência na terra por parte dos povos do campo.

A interdependência campo-cidade pode ser problematizada a partir das atividades cotidianas e das necessidades sociais básicas, como alimentação e água potável. O desenvolvimento sustentável requer um projeto político de sociedade que contemple a dimensão socioambiental do ser humano, da sociedade e do planeta.

Outra possibilidade do debate sobre campo-cidade está na caracterização dos estados brasileiros e de seus municípios. Embora o censo do IBGE aponte cerca de 18% da população brasileira residindo no campo, a realidade da maioria dos pequenos municípios é de predomínio de características econômicas e socioculturais rurais. Para Veiga (2003, p. 56), 57% da população brasileira faz parte da rede urbana brasileira, sendo 34% em 12 aglomerações metropolitanas (a exemplo de Rio de Janeiro, São Paulo), 13% em 37 aglomerações não-metropolitanas (são as grandes cidades, mas que ainda não se juntaram com aquelas que se localizam ao seu entorno) e 10% em 77 centros urbanos que não pertencem a aglomerações (cidades de porte médio).

O autor afirma que esses 57% da população vivem em 455 municípios. As sedes dos outros 4.485 municípios do país teriam características rurais e nelas vivem 30% da população brasileira. Portanto, para o autor, o Brasil é menos urbano do que se imagina. “Qualquer pessoa que conheça um município de pequeno ou médio porte localizado fora de aglomerações poderá confirmar que sua economia é essencialmente alicerçada na utilização direta de recursos naturais” (VEIGA, 2003, p. 56).

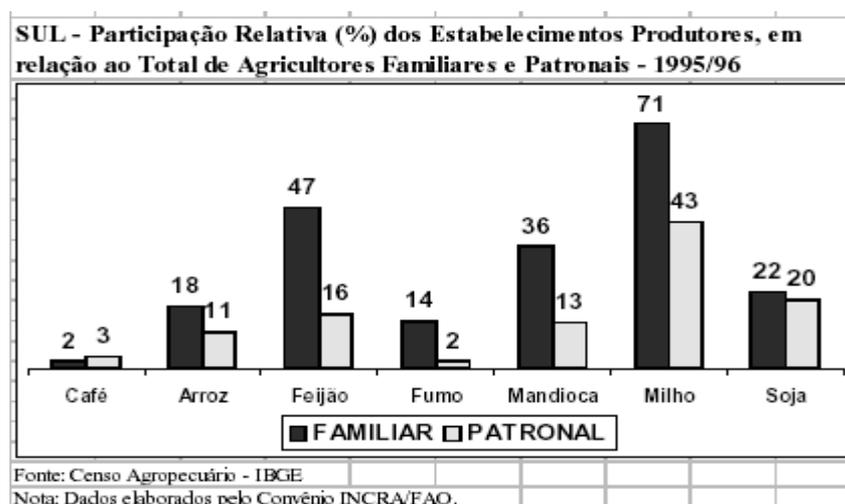
Os dados alertam para uma análise crítica, frente às teses anunciadas algumas décadas atrás que apontavam o campo como fadado ao êxodo. Cabe destacar a avaliação feita por Duarte (2003, p. 24), que expressa a análise dos movimentos sociais do campo:

Vivemos um longo período de hegemonia das teses que afirmavam a extinção do campo enquanto espaço social significativo ao desenvolvimento da sociedade, condição que não deixava muitas possibilidades para pensar esta realidade. Quebrando a linearidade e o absolutismo destes enfoques, no linear do século, dois indicadores do IBGE (censo 1998) restabelecem perspectivas distintas das tidas como seguras. O primeiro deles aponta para o fato de que o crescimento da população das cidades brasileiras é vegetativo, mostrando uma desaceleração significativa do êxodo campo/cidade pelo esgotamento do modelo de industrialização. O segundo indicador, mais surpreendente, é de que a população do campo teve crescimento relativo, permitindo projeções inversas às tradicionais para as próximas décadas, crescimento esse provocado pelo retorno em busca de trabalho e sossego, mas, principalmente, pelas lutas da Reforma Agrária. Assim, o censo mostra que o campo está com 35,5 milhões de pessoas, quando aquelas projeções dos anos 80 afirmavam que estaríamos com aproximadamente 12 milhões.

No Paraná, existem 399 municípios. No Estado encontramos 14 áreas de remanescentes de Quilombos, conforme informações fornecidas pela Fundação Cultural Palmares; 44 Faxinais, que mantêm a organização social típica do Sistema Faxinal, segundo Sahr e Cunha (2005); quatro etnias indígenas, distribuídas em 17 terras indígenas, 400.000 trabalhadores assalariados bóias-frias, segundo Broietti (2003); setenta acampamentos, segundo informações do MST; 311 assentamentos de reforma agrária, segundo informações do INCRA. Em termos de porcentagem, a distribuição agrária no Paraná, segundo dados FAO/INCRA de 1996, encontra-se na situação de 86,89 % agricultura familiar e 11,97% agricultura não familiar (capitalista, patronal e latifundiária).

Porém, segundo a pesquisa, os 86,89% da agricultura familiar detêm 40% das terras cultiváveis, enquanto os 11,97% da agricultura não-familiar possuem 60% das terras cultiváveis do Paraná. Entretanto, como mostra o gráfico abaixo, é a agricultura familiar, na região sul, a responsável pela maior produção de alimentos.

Gráfico I – Estabelecimentos de Produtores em relação ao total de Agricultores na Região Sul do Brasil



Reproduzido do Terra Solidária. CUT, 2000.

Diante desses números, o debate do eixo temático interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável torna-se imprescindível à educação do campo. A partir dele, serão identificados e analisados os tipos de relações culturais, econômicas, políticas e sociais que marcam e demarcam os diversos municípios do Estado.

Em alguns municípios, o agronegócio e a plantação em larga escala são visíveis; em outros, as pequenas parcelas de terra cultivadas pela família, com auxílio de trabalho assalariado quando necessário; em outros, ainda o conflito de terras é notório e denunciado pelo confronto entre trabalhadores sem-terra e latifundiários. Nas terras indígenas, quilombolas e faxinais existe uma forma específica de organização social da vida e da produção, que pode ser mais explorada nas escolas. É dessa organização social que emergem características do desenvolvimento sustentável, da produção que evita a agressão ao meio ambiente e ao ser humano.

4.1.4 Organização política, movimentos sociais e cidadania

A organização política de um país, um estado ou um município guarda relação com a representação político-partidária, porém não somente isso. A existência de movimentos sociais, associações comunitárias, organizações sociais etc. indica a organização política dos moradores de um determinado local. Na história do Brasil, há

uma infinidade de movimentos sociais, seja da classe trabalhadora, seja da classe proprietária.

Historicamente, os povos do campo demonstraram sua organização por meio da reivindicação de condições de trabalho, divisão da terra, de forma a garantir a produção de subsistência, a reforma agrária, a delimitação territorial das terras dos povos indígenas, a indenização pelos danos gerados nas áreas de construção de usinas hidrelétricas. Enfim, foram manifestações que anunciaram outras relações sociais de trabalho, a exemplo de Quilombo dos Palmares, grupos que estiveram reiteradamente interrogando a questão agrária no Brasil.

Desde os indígenas, Quilombo dos Palmares, Ligas Camponesas, Conflito do Contestado, Revolta dos Colonos no Sudoeste do Paraná, Conflito de Porecatu, Lutas dos Bóia-frias, Movimento dos Atingidos por Barragens, MST, até a organização de novas faces do sindicalismo rural combativo, existem exemplos sobre a organização política dos povos em prol da reforma agrária.

Tratar a organização política é mais que falar de partidos políticos, de representantes políticos, de processos eleitorais. É valorizar a organização da população brasileira, na cidade ou no campo. Neste, a demanda pela reforma agrária e direitos trabalhistas tem sido a luta dos trabalhadores rurais organizados. Por sua vez, os grandes produtores rurais se unem para reivindicar negociação de suas dívidas e as condições para manter a produção em larga escala e grande extensão de terra. Mesmo quando essas manifestações agregam pequenos proprietários, a distribuição dos resultados beneficia prioritariamente o grande capital agrário.

A organização política se dá no âmbito escolar, nas características da gestão, que pode ser mais democrática ou mais autoritária. No ambiente escolar, a organização de familiares ou pais e mães dos alunos, a organização dos estudantes, a organização dos funcionários, dos professores etc indicam formatos políticos, apresenta demandas, faz denúncias em torno das políticas públicas.

No Brasil, foram os movimentos sociais de demandas por educação que deram impulso à ampliação das escolas públicas. Na escola, as conquistas dos movimentos sociais parecem diminuídas diante do seu real valor. É importante resgatar as lutas por direitos civis, políticos e sociais no país, pois se trata de um debate sobre a construção da cidadania.

O estudo da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), do documento Declaração Universal dos Direitos Humanos (aprovado pela Organização

das Nações Unidas em dezembro de 1948) e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (aprovada pela Assembléia Francesa em 1789) contribuem para pensar a cidadania conquistada em contraposição à cidadania outorgada. Os movimentos sociais lutam para conquistar os direitos sociais como educação, saúde, trabalho, moradia entre outros; lutam, portanto, pela conquista da cidadania como direito e como dever.

Em muitos casos, o Estado ofereceu direitos aos trabalhadores, como na década de 1930, caracterizando a cidadania como algo “dado, doado”, ou seja, como outorgada. Os trabalhadores rurais não “ganham” a terra, eles conquistam-na; os indígenas não “ganham” a demarcação de suas terras, eles conquistam-na; da mesma forma, os homossexuais não “ganham” o direito de se manifestar e desejar uma família, mas conquistam-no. Os movimentos sociais de toda natureza, seja com caráter de classe, como o MST, ou interclassista, como os movimentos ecológicos e o movimento gay, dentre tantos outros, desejam a efetivação dos direitos garantidos a todos os cidadãos – liberdade e igualdade, resguardadas as diferenças.

Novamente, o urbano e o campo não estão dissociados, pois são diferentes movimentos sociais que reivindicam direitos. É a partir do eixo organização política, movimentos sociais e cidadania que o professor terá possibilidade de analisar com os alunos as condições existenciais dos sujeitos, compreender os enfrentamentos políticos e as lutas sociais, na história.

4. 2 ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS

4.2.1 Organização dos saberes escolares: investigação e interdisciplinaridade como princípios pedagógicos

Os saberes escolares localizam-se em dois planos: os saberes da experiência trazidos pelos alunos. Os saberes da experiência trazidos pelos professores, somados aos específicos de cada área do conhecimento e aos gerais.

Para que se efetive a valorização da cultura dos povos do campo na escola, é necessário repensar a organização dos saberes escolares; isto é, os conteúdos específicos a serem trabalhados. As experiências apresentadas pelos professores nos Encontros Descentralizados sinalizam que esta reorganização pode se dar de duas formas:

A primeira forma ocorre no interior das diferentes disciplinas da Base Nacional Comum (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, Língua Estrangeira Moderna, Biologia, Física, Química, Sociologia e Filosofia), articulando os conteúdos sistematizados com a realidade do campo.

Para isso, é necessário responder a alguns questionamentos: que conteúdos culturais dos povos do campo devem estar presentes nas disciplinas para que instrumentalizem os alunos a compreenderem o mundo em que vivem? Quais são os saberes dos povos do campo que precisam integrar os currículos das disciplinas? A resposta a tais questões somente será encontrada mediante a realização de investigação, assunto que será discutido adiante.

Como diz Freire (1987, p. 101):

Não posso investigar o pensar dos outros, referindo ao mundo, se não penso. Mas não penso autenticamente, se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros, nem para os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação.

A segunda forma ocorre pela criação de disciplinas para compor a parte diversificada da matriz curricular

A experiência do município de Francisco Beltrão é um bom exemplo dessa possibilidade. Nesse município foi criada a disciplina *Desenvolvimento Rural Sustentável – DRS*, que atualmente integra o currículo de 5.^a a 8.^a série do Ensino Fundamental. Entretanto, é importante salientar que a implementação da Educação do Campo não vai ocorrer apenas com a criação de várias disciplinas na parte diversificada, pois estas devem tratar de conhecimentos muito específicos, que não são respondidos pelas diferentes disciplinas da Base Nacional, como, por exemplo, o desenvolvimento rural, a agroecologia, a pesca artesanal etc. Assim, é fundamental garantir que a realidade do campo, com sua diversidade, esteja presente em toda a organização curricular.

A Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental (1.^a a 4.^a) também devem inserir a especificidade da vida das crianças do campo nas suas práticas pedagógicas, as brincadeiras criadas pelas crianças, a sociabilidade entre

elas, a participação nas atividades domésticas e da lavoura etc. Embora seja proibido o trabalho para menores de 14 anos, é sabido que, no campo, faz parte da educação da criança e do jovem o acompanhamento das atividades que os pais realizam na lavoura, desde que não sejam prejudiciais à sua saúde, e nem se caracterizem como exploração de mão-de-obra infantil.

De fato, as crianças do campo acompanham o ciclo produtivo das plantas, sabem o que comem e como foi produzido, começam desde pequenas a distinguir os problemas existentes na agricultura, como os baixos preços dos produtos agrícolas. A criança vive o seu cotidiano de forma que percebe os limites dos lugares (plantação, limites entre as propriedades, estradas que são de domínio público etc.). Na escola, a criança necessita aprender mais sobre os diferentes tempos e lugares, sobre os homens dos diferentes lugares e tempos.

Pensar a interdisciplinaridade nas escolas pode ser um dos caminhos para superar o trabalho pedagógico fragmentado. Conforme Fazenda (1994, p. 62-63),

A tendência em olhar a sala de aula sob uma única e determinada perspectiva acarreta sérias limitações, quer no referente às análises, quer nas sínteses enunciadas [...] colocar em dúvida teorias construídas a partir de uma *atitude* disciplinar não significa isolá-las ou anulá-las, mas enfatizar nelas o seu caráter de *provisoriidade*. Essa provisoriidade justifica-se pela complexidade dos fenômenos envolvidos nas ocorrências de sala de aula. A atitude interdisciplinar visa, nesse sentido, uma transgressão aos paradigmas rígidos da ciência escolar atual, na forma como vem se configurando, *disciplinarmente*.

O surgimento de uma outra perspectiva de trabalho pedagógico não ocorre repentinamente e sim pela análise do que existe, do seu caráter provisório e do que pode vir a ser. Para a autora, a atitude interdisciplinar procura reindagar as certezas paradigmáticas resultantes das teorias que configuram a atual ciência escolar e considera fundamental para a construção dessa ciência a pesquisa criteriosa sobre as ações comprometidas ocorridas em sala de aula.

Dentre os seis fundamentos de uma prática docente interdisciplinar, descritos por Fazenda (1994, p. 84-88), quatro merecem destaque:

- primeiro: a *parceria* – “consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados, e nessa tentativa a possibilidade de interpenetração delas”. Para a autora, a parceira surge como necessidade de troca; da solidão dos profissionais em relação às instituições que

habitam; como condição de sobrevivência do conhecimento educacional. Ela é “a possibilidade de consolidação da intersubjetividade – a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro”;

- segundo: *o perfil de uma sala de aula interdisciplinar* – “A sala de aula é o lugar onde a interdisciplinaridade habita”, a autoridade é conquistada; a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância pela humildade; a reprodução pela produção de conhecimento; diferença no espaço arquitetônico e na organização do tempo;
- terceiro: *alicerces do projeto interdisciplinar* – a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas; pressupõe a presença de projetos pessoais de vida: “O projeto, a intencionalidade, o rigor características fundamentais de uma forma de pensar e de agir interdisciplinares, infelizmente em muitos casos, têm sido substituídas pela improvisação e pelo *non sense*”;
- quarto: *possibilidade de efetivação de pesquisas interdisciplinares* – para a autora, “aprender a pesquisar fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar”. Assim, a interdisciplinaridade é reconhecida como uma categoria de ação.

Uma das proposições deste documento é desenvolver uma cultura de “indagações” que leve à superação do modo tradicional, autoritário e enciclopédico do fazer pedagógico. A pesquisa é um dos caminhos sugeridos na elaboração de encaminhamentos metodológicos na educação do campo. Ela pode se dar no plano individual ou coletivo, mediante o diálogo, a indagação, o registro e a sistematização das informações como aspectos essenciais da mesma.

Eleger temas centrais para a prática pedagógica escolar pode ser um caminho para articular os conhecimentos específicos das áreas. Por exemplo: Meio Ambiente, Trabalho na terra, Alimentação, Saúde podem ser temas de projetos escolares, porém a essência do trabalho estará na articulação a ser feita entre as áreas do conhecimento. O envolvimento de professores, alunos, comunidade e equipe escolar na prática pedagógica é um caminho para o desenvolvimento da participação social.

O envolvimento dos professores das áreas do conhecimento garantirá a qualidade de “aproximação” disciplinar, num primeiro momento, e depois a interdisciplinaridade. É preciso disposição para pensar e fazer diferente. É preciso que os cursos de formação de professores ousem na reflexão sobre as formas de

superar a visão disciplinar na educação.

Pensar em formas alternativas de como encaminhar as práticas pedagógicas já existentes nas escolas do campo também é uma forma de rever e prever novas possibilidades educacionais. O que corre hoje, pelos relatos feitos pelos professores, são projetos como: horta escolar, jardinagem, alimentação saudável, remédios caseiros, plantio de mata ciliar etc; porém, muitos deles são desenvolvidos de forma isolada e desarticulada e ficam muito ligados à figura de um professor. Esses projetos são importantes, todavia precisam inserir-se no contexto maior da escola e assumidos pela comunidade escolar. O diálogo e o encontro com o outro na escola, na comunidade são centrais na elaboração de uma prática interdisciplinar.

A pesquisa é elemento essencial para que o professor aprofunde os seus conhecimentos, ou para que entre em contato com os aspectos da realidade vivida pelos povos do campo. Ela requer observação, experimentação, reflexão, análise, sistematização e estudos para aprofundamento teórico. As crianças são pequenos cientistas, indagam a respeito de tudo.

Cabe à escola valorizar as indagações feitas pelas crianças e seu aprofundamento, para que ocorra apropriação e produção de novos conhecimentos. A fim de que os alunos continuem a questionar a respeito do mundo, da vida, da sua história etc., é preciso que o professor seja um inquiridor nas aulas. “Ir a campo no campo” pode ser um lema para pesquisa. O importante é que o professor planeje o que será pesquisado, para que os alunos não fiquem na mera descrição dos acontecimentos dos quais participam todos os dias.

Com Freire, pensamos que ensinar exige pesquisa, paciência e respeito. Em se tratando da educação do campo, a pesquisa é essencial para que se desvelem as relações sociais de produção, os saberes que estão presentes no cotidiano do trabalho, da organização política, da negociação econômica dos produtos. Ao descobrir os saberes da vida cotidiana, o professor terá mais elementos para construir planejamentos de ensino, selecionar textos para estudo, organizar a aula, o processo pedagógico.

O trabalho com Temas Geradores é outra opção teórico-metodológica indicada na perspectiva emancipatória de educação. Porém, como apontou Freire (1987), os temas não são extraídos da realidade, mas são oriundos de investigações feitas com a comunidade e entre a própria comunidade.

No âmbito da educação escolar, cabe a professores e alunos, num processo

investigativo, chegar à indicação dos temas significativos para determinada comunidade local. A investigação, o diálogo, a interrogação constante são essenciais ao trabalho com temas geradores. Para que as escolas possam aprofundar estudos sobre os temas geradores, a sugestão é a leitura da obra *Pedagogia do oprimido*, de autoria de Paulo Freire.

A organização dos saberes escolares pode seguir diferentes encaminhamentos metodológicos, desde que haja clareza de qual é a concepção de educação do campo que se quer desenvolver.

4.2.2 Organização do tempo e do espaço escolar

A escola é o lugar das relações educativas formais. O mundo atual, porém, exige que na escola sejam valorizados lugares em que acontece a educação, na sua vertente informal e não-formal. A roça, a mata, os rios ou o mar, as associações comunitárias etc. são lugares educativos que, às vezes, justamente por causa do contato diário, passam despercebidos, esquecidos no momento da elaboração dos planejamentos de ensino.

Esses lugares educativos podem ser usados nas mais diferentes disciplinas e não apenas nas aulas de Ciências, como usualmente acontece. Assim, é necessário que cada uma delas, a partir do seu conhecimento próprio, consiga identificar como os diversos ambientes podem se fazer presentes nas suas práticas pedagógicas.

Repensar o espaço escolar e as formas de encaminhamento metodológico induzirá a uma reorganização dos tempos escolares, pois um modelo de aula fechado, por exemplo, em cinqüenta minutos por disciplina, nem sempre permite desenvolver atividades que levem em conta essas outras possibilidades. Assim, a construção do projeto político-pedagógico da escola requer a reflexão sobre tais questões.

Uma aula na mata, na ilha, no acampamento, no assentamento, na associação comunitária, na roça ou na cooperativa, dentre tantos outros lugares, pode levar uma manhã toda, numa seqüência de encontros, para que os alunos compreendam as relações sociais de produção e o processo de criação da mercadoria, circulação e de consumo. Para que a escola proponha tempos diferentes, é preciso que o projeto político-pedagógico seja coerente em seus princípios pedagógicos, que cada planejamento de ensino explicita os objetivos, as articulações entre disciplinas, os

conceitos e noções a serem desenvolvidas com os alunos. Caso contrário, a prática poderá se tornar apenas uma visita a um outro ambiente que não a sala de aula, não atingindo os objetivos de uma educação crítica.

Em relação aos tempos pedagógicos, ainda há que se considerar a dinâmica da vida do campo, com os seus ciclos produtivos, período de pesca e turismo, épocas de chuvas, entre outros, que devem ser considerados na elaboração do calendário escolar, evitando, assim, a evasão ou um número excessivo de faltas de alunos em determinados períodos do ano. A LDB n. 9394/96 dá respaldo para que o calendário escolar seja organizado em função das particularidades de cada lugar.

Arroyo (2004, p. 196) afirma que

[...] para muitos professores(as) não está sendo cômodo manter a lógica temporal que organiza nosso trabalho. Estão convencidos da necessidade de repensar nossos tempos de ensinar. Tarefa que não depende de cada um, mas exige propostas coletivas não apenas de cada escola, mas das redes de ensino.

O autor mostra que os tempos e lógicas escolares nos parecem naturais, mas são construções históricas.

A introdução das séries e das classes escolares, a divisão sistemática dos tempos, dos programas vem desde as origens da constituição dos modernos sistemas de ensino no século XVI. [...] A mesma lógica temporal que organiza os conteúdos e sua aprendizagem vai determinando a organização dos alunos e, conseqüentemente, do trabalho dos mestres (ARROYO, 2004, p. 196).

Diante do exposto, fica a questão: o que fazer nas escolas do campo? Existem experiências que demonstram a existência do tempo-escola e do tempo-comunidade, a exemplo de cursos existentes no MST, assim como nas Casas Familiares Rurais. Como fazer avançar o debate sobre os tempos e espaços escolares? Um caminho é o reconhecimento do fato de que a lógica temporal não tem contribuído para uma aprendizagem crítica dos conteúdos, devido à fragmentação do trabalho, dos conteúdos e das relações humanas.

A valorização do campo nas propostas educacionais depende de cada um de nós. E os **nós** do campo são desvelados na pesquisa como fundamento da prática pedagógica. Os **nós** do campo podem ser desvelados na gestão democrática da escola e da educação pública. Os **nós** da escola pública podem ser compreendidos mediante a atitude coletiva de indagação sobre a trajetória da institucionalização dos

tempos escolares e da escola como lugar de aquisição de conhecimentos. A superação de uma realidade pressupõe conhecimento e apreensão dos elementos que a compõem, portanto, capacidade de argumentação.

A reforma agrária aparece através das necessidades dos próprios trabalhadores [...] aparece como condição para que outras necessidades sejam atendidas: necessidade de sobrevivência, necessidade de emprego, necessidade de saúde, **de educação**, de justiça, de futuro, de paz para as novas gerações, de respeito por sua própria lógica (camponesa) anticapitalista (isto é, por seu modo de pensar e de interpretar a vida), necessidade de integração política, de emancipação (isto é, de libertação de todos os vínculos de submissão), de reconhecimento como sujeitos de seu próprio destino e de um destino próprio, diferente, se necessário (grifo nosso, MARTINS, 1994, p. 159).

Para além de todas as sementes lançadas, é preciso cultivar a idéia de que a educação do campo tem sentido superior quando pensada em sua relação com a questão agrária, que há muito inquieta os trabalhadores de todos os cantos, sobretudo aqueles que têm na terra a sua condição fundamental de cidadania.

5 REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARTICULAÇÃO PARANAENSE: "**POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**". A história da Articulação. Caderno n° 1. Porto Barreiro/PR, 2000.
- BENINCÁ e CAIMI, F. E. (Org) **Formação de Professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BRASIL. LDB 9394/96. Brasília, 1996.
- BROIETTI, M. H. **Os assalariados rurais temporários da cana**. São Paulo: Plano Editoração, 2003.
- CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo**: identidade e políticas públicas- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação Do Campo", 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Tema Gerador**: concepções e práticas. Ijuí. Ed. Unijuí, 1992.
- DAMASCENO, M. N. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (orgs). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002.
- DUARTE, Valdir P. **Escolas públicas do campo**: problemática e perspectiva: uma estudo a partir do Projeto Vida na Roça. Francisco Beltrão, 2003.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP:

Papirus, 1994.

FERNANDES, B. M. **A questão agrária no Brasil hoje**: subsídios para pensar a educação do campo. Cadernos Temáticos – Educação do Campo. SEED/PR, Curitiba, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, J. de S. **Reforma agrária**: o impossível diálogo sobre a história possível. In: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. V. 11, n. 2 (outubro de 1999), editado em fevereiro de 2000. São Paulo: USP, FFLCH. (p. 129-153).

_____. **O poder do atraso**: Ensaio de Sociologia da História Lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999. [tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira].

MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencia para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2.ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005.

POLI, Odilon Luiz. **Aprendendo a andar com as próprias pernas**: o processo de mobilização nos movimentos sociais do Oeste Catarinense. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.

TERRA SOLIDÁRIA. CUT. **População e agricultura familiar na região sul**. Florianópolis, 2000.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: SILVA, T. T. da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SAHR, C. L. L.; CUNHA, L.A G. **O significado social e ecológico dos Faxinais**: reflexões acerca de uma política agrária sustentável para a região da mata com araucária no Paraná. Revista Emancipação. N. 5. Ponta Grossa: UEPG, 2005. (p. 89-104).

SCHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

SCHLESENER, A. **Revolução e cultura em Gramsci**. Curitiba: UFPR, 2002.

SOUZA, M. A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no MST. Petrópolis: Vozes, 2006. (Prelo)

_____. **As relações entre o Movimento Sem Terra (MST) e o Estado**: Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos no Paraná. In: DAGNINO, E. (org.). Sociedade civil e espaços públicos no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

VEIGA, J. E. da. **Cidades Imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2. Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.